DOCUMENT RESUME

ED 354 969 JC 930 143

AUTHOR	Audet, Claudine
TITLE	La formation en alternance en France (Alternative Education in France).
INSTITUTION	Conseil des Colleges, Quebec (Quebec).
REPORT NO	ISBN-2-550-27175-0; ISSN-0831-1897
PUB DATE	Dec 92
NOTE	57p.
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Adult Vocational Education; *Apprenticeships; *Cooperative Education; Educational Development; Educational Legislation; Educational Trends; Foreign Countries; Nontraditional Education; On the Job Training; Postsecondary Education; *School Business Relationship; Secondary Education; *Work Experience
IDENTIFIERS	*France

ABSTRACT

"Alternative" or cooperative education is a way of organizing instruction that combines education in an academic institution with training in a professional setting. The approach has attracted a renewed interest in Europe in the past few years because of its potential for motivating students, reducing student attrition, and raising the level of entry-level vocational education. This publication examines current thinking and practices related to alternative education in France. Part 1 provides an overview of alternative education, focusing on terminology and objectives. Part 2 offers the historical background, reviewing the relationship between new models of alternative education and existing apprenticeship programs, the renewed interest in the alternative model over the past 15 years, and an overview of the legal underpinnings of current apprenticeship and work experience programs in France. Part 3 focuses on the characteristics and outcomes of three types of alternative education programs: apprenticeships, school-based work experience programs, and alternative education designed for out-of-school youth and adults between the ages of 16 and 25. Part 4 addresses five issues that have been the subject of debate in France since the 1980's: (1) the question of whether the educational institution or the employer should have control over initial professional training; (2) the capacity of businesses to accommodate interested students; (3) the ability of business to take charge of initial training; (4) the question of extending alternative education to all educational levels; and (5) the need to impose coherence on the various existing models of alternative education. Finally, part 5 discusses two major issues: the development of partnerships between school and business, and the validation of professional education as a means of raising the educational level of the population as a whole and meeting the needs of industry. Charts illustrating changes in the French educational system are included. (AC)

ED354969

La formation en alternance en France

Claudine Audet

Conseil des collèges

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

M. Poulin

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☒ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

JC 930 143

BEST COPY AVAILABLE

Québec

COLLECTION ÉTUDES ET RÉFLEXIONS
SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

LA FORMATION EN ALTERNANCE EN FRANCE

CLAUDINE AUDET

DÉCEMBRE 1992

Gouvernement du Québec
Conseil
des collèges

2210-0406

Madame Claudine Audet
est agente de recherche
au Secrétariat
du Conseil des collèges

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal: premier trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN: 0831-1897
ISBN: 2-550-27175-0

AVERTISSEMENT

Les textes publiés dans la collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial ne reflètent pas les positions officielles du Conseil des collèges. Commandités par le Conseil, ces textes expriment le résultat d'une recherche ou le point de vue des auteurs.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

1. LA NOTION D'ALTERNANCE 2

2. LE CONTEXTE HISTORIQUE 4
2.1 Un intérêt nouveau pour l'alternance 5
2.2 Les étapes du développement de l'alternance 5

3. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ALTERNANCE ET SES RÉSULTATS 9
3.1 L'apprentissage 9
3.2 L'alternance scolaire 13
3.3 L'alternance postscolaire 19

4. LES OBJETS DU DÉBAT 23
4.1 La maîtrise d'oeuvre de la formation professionnelle initiale 23
4.2 La capacité d'accueil des entreprises 25
4.3 La capacité des entreprises de prendre en charge la formation initiale 27
4.4 L'extension de l'alternance 28
4.5 La cohérence du dispositif d'alternance 30

5. DES QUESTIONS DE FOND 30
5.1 La construction d'un partenariat école-entreprise 30
5.2 La valorisation de la formation professionnelle 32

CONCLUSION 37

BIBLIOGRAPHIE 39

ANNEXE 1 - Liste des personnes rencontrées lors du stage en France 43

ANNEXE 2 - Renseignements sur le système éducatif français 47

ANNEXE 3 - Tableau récapitulatif des formes d'alternance en France 53

Titres déjà parus dans la collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial 57

INTRODUCTION

Cette publication fait suite à un stage d'étude de trois semaines effectué à Paris en avril et en mai 1992 sur le développement de la formation en alternance en France. Réalisé grâce à la collaboration de l'Office franco-québécois pour la jeunesse et du Conseil des collèges, ce stage avait pour but d'examiner l'état de la réflexion et des pratiques en matière de formation en alternance dans le système éducatif français. Il visait, deuxièmement, à enrichir les analyses du Conseil des collèges sur l'alternance études-travail au Québec, sur le développement de la formation professionnelle au collégial et sur l'arrimage entre l'éducation et le marché du travail.

La formation en alternance est un mode d'organisation de l'enseignement qui combine la formation dans un établissement scolaire et l'activité dans un milieu professionnel. Depuis quelques années, cette approche éducative connaît un regain d'intérêt en Europe, car on lui prête de nombreux avantages. D'une part, l'alternance est vue comme un moyen de favoriser la motivation des jeunes, de lutter contre le décrochage et de hausser leur niveau de formation initiale. D'autre part, dans le contexte actuel où les compétences des ressources humaines sont présentées comme l'élément sur lequel reposera désormais la capacité des sociétés industrialisées de soutenir la concurrence internationale et de faire face aux mutations de l'économie, l'alternance est perçue comme une voie prometteuse pour améliorer les qualifications de la main-d'oeuvre et l'adaptation à l'emploi.

En Europe, l'alternance existe depuis longtemps. L'Allemagne, souvent citée en exemple pour son système de formation professionnelle, est probablement le pays européen qui a été le plus loin jusqu'à maintenant dans la mise en oeuvre de ce modèle éducatif. D'autres pays ont aussi développé des formules qui s'inspirent du principe de l'alternance entre le temps d'études et le temps de travail. En France, par exemple, l'alternance est au coeur des débats et des réflexions qui animent le monde éducatif depuis une quinzaine d'années. Des accords entre les partenaires sociaux, des mesures législatives et des pratiques de toutes sortes reliés à l'alternance ont émergé de ces discussions.

Malgré son intérêt récent pour l'alternance, l'exemple de la France paraît particulièrement intéressant pour nous. En effet, tout en ayant une bonne longueur d'avance sur le Québec dans la mise en place de mesures d'alternance, la France a des traditions assez proches de celles du Québec relativement aux rapports école-entreprise, ce qui nous permet plus aisément de tirer des leçons de l'expérience française. Comme au Québec, la formation professionnelle est traditionnellement et essentiellement scolaire, et les entreprises n'ont

pas l'habitude de s'engager dans la formation ni même de collaborer avec le monde scolaire. Pourtant, l'alternance est en train de prendre une place importante et ce, au sein même des formations relevant du système public d'éducation. Comment cette évolution s'est produite et dans quelle optique, voilà des questions fort pertinentes dont les éléments de réponse devraient alimenter nos propres analyses sur les liens entre l'éducation et l'entreprise et sur l'avenir de la formation professionnelle au Québec.

Ce document fait donc état du développement de la formation en alternance en France. S'inspirant des entretiens réalisés à Paris[1] et de la documentation recueillie, il s'arrête d'abord brièvement à la conception de l'alternance pour ensuite présenter le contexte historique dans lequel s'inscrit le développement de l'alternance en France. Dans un troisième temps, les formes que prend l'alternance sont décrites. Suit une analyse des aspects de l'alternance qui font l'objet d'un débat et des questions majeures que fait surgir la problématique de l'alternance et qui sont au coeur des réflexions actuellement menées dans le monde de l'éducation en France.

Ce rapport présente les principaux dispositifs d'alternance mis en place en France au cours des dernières années, incluant ceux qui appartiennent au premier chef aux entreprises. Une attention particulière a toutefois été accordée à l'alternance scolaire, c'est-à-dire à celle qui s'inscrit dans les filières de formation relevant du système éducatif.

1. LA NOTION D'ALTERNANCE

Dans certains pays, notamment au Canada et aux États-Unis, on emploie couramment pour désigner l'alternance l'expression *alternance études-travail* (ou alternance travail-études); on parle aussi d'*enseignement coopératif* (ou régime coopératif), qui est une façon particulière d'appliquer l'alternance[2]. En France, on préfère utiliser les expressions *formation en alternance* ou *formation alternée*.

L'alternance réfère communément à des situations où il y a un partage du temps entre des périodes de formation en établissement scolaire et des périodes d'apprentissage pratique en milieu de travail.

---

1. On trouvera à l'annexe 1 la liste des personnes rencontrées lors du stage en France.

2. Aux États-Unis, on utilise les termes «Cooperative Education» ou «Cooperative learning» et, plus rarement, «Alternance training».

C'est là une définition générale sous laquelle se rangent des conceptions et des modes de réalisation très variables.

Ce qui distingue tout particulièrement les diverses conceptions de l'alternance, c'est la finalité qu'on prête à la période passée en entreprise et la façon d'envisager l'articulation entre les deux lieux de formation.

Dans un programme de formation construit sur le modèle de l'alternance, la période passée en entreprise peut poursuivre l'une ou l'autre des finalités suivantes, ou plusieurs à la fois:

- la familiarisation avec le marché du travail;
- l'orientation scolaire ou professionnelle;
- l'acquisition de comportements ou d'attitudes générales qui augmentent l'employabilité;
- l'acquisition de compétences techniques spécifiques au métier ou à la profession;
- la familiarisation avec l'exercice d'une profession;
- l'application de savoirs théoriques déjà acquis en milieu scolaire;
- l'adaptation à un emploi.

D'autre part, la formation en alternance peut être vue comme la juxtaposition de périodes de formation ou d'activités se déroulant en parallèle dans deux lieux différents, sans qu'il y ait de lien étroit entre eux. Il peut par contre s'agir de deux étapes de formation qui s'influencent mutuellement et qui sont, chacune, prises en considération pour la poursuite de l'autre étape.

En France, la définition de ce qu'on peut considérer comme de la «vraie» alternance est abondamment discutée et débattue. Plusieurs spécialistes de la question considèrent que, pour parler de formation en alternance, il faut *premièrement* qu'il y ait partage du temps entre l'entreprise et l'école. *Deuxièmement*, il doit y avoir véritablement *formation* en entreprise, c'est-à-dire l'acquisition de nouveaux savoirs, plutôt qu'une simple familiarisation avec le marché du travail, par exemple, ou l'application de connaissances acquises en classe. *Troisièmement*, l'alternance doit être plus qu'une simple juxtaposition de périodes de formation se déroulant dans des lieux différents; les apprentissages réalisés dans l'entreprise doivent être «intégrés dans le cursus de formation, prévus dans les progressions pédagogiques et évalués»[3]. Cela suppose, *enfin*, qu'il y a une collaboration étroite

3. DRAGHI, Michel, «Contribution à la clarification du concept d'alternance», dans ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, *Les formations en alternance*, Ouvrage collectif, Paris, La Documentation française, 1992, p. 28-29.

entre l'entreprise et l'établissement de formation plutôt qu'un simple découpage des responsabilités.

Par ailleurs, l'alternance a été associée pendant longtemps à l'idée d'insertion professionnelle de jeunes ayant des difficultés particulières et au traitement de l'échec scolaire. Aujourd'hui, l'alternance tend à se libérer de cette connotation, du moins est-ce le souhait des principaux artisans de son développement dans le système scolaire. On veut faire de l'alternance une partie intégrante de toute formation professionnelle de qualité et la mettre au service de l'acquisition d'une qualification initiale.

Il n'y a cependant pas d'unanimité quant aux caractéristiques de ce qu'est ou devrait être la «vraie» formation en alternance. Très souvent, on appelle alternance les mesures qui s'inspirent du principe du partage du temps, qu'elles répondent ou non aux définitions théoriques couramment avancées.

Dans les lignes qui suivent, c'est l'acception assez large du terme qui sera retenue; les formes d'alternance qui seront présentées sont celles qui sont associées habituellement à l'alternance, même si elles n'en respectent que partiellement les conditions idéales de réalisation.

2. LE CONTEXTE HISTORIQUE

Jusqu'à récemment, en France, l'alternance existait presque uniquement à travers le système d'*apprentissage* et était limitée à la préparation du premier niveau de qualification professionnelle, le certificat d'aptitudes professionnelles (CAP)[4]. L'alternance était donc appliquée strictement en dehors des établissements scolaires relevant du ministère de l'Éducation nationale, puisque l'apprentissage concerne les entreprises et les centres de formation des apprentis (CFA); elle rejoignait un nombre restreint de jeunes et était étroitement associée au traitement de l'échec scolaire, car ce sont traditionnellement les jeunes en difficulté scolaire qui sont dirigés vers le CAP.

---

4. On trouvera quelques renseignements sur le système éducatif français en annexe. Pour en savoir plus, on pourra aussi consulter le chapitre II de l'étude de Réginald Grégoire inc. intitulée *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays* (1992).

2.1 Un intérêt nouveau pour l'alternance

Depuis une quinzaine d'années, l'alternance a connu un développement important, et ce jusque dans les formations qui relèvent de l'Éducation nationale.

Les raisons de cette évolution sont nombreuses et entremêlées. À l'instar de l'ensemble des sociétés industrialisées, la France est aux prises avec des mutations profondes, particulièrement de son système productif; elle cherche à trouver des façons de maintenir son niveau de vie, de résoudre ses problèmes économiques. L'alternance s'y est développée comme moyen visant à réduire le chômage des jeunes, à favoriser leur insertion professionnelle, à diminuer le nombre de jeunes qui arrivent sur le marché du travail sans qualification, à assurer un meilleur arrimage entre les compétences de la main-d'oeuvre et les besoins du marché du travail et à permettre l'adaptation permanente des qualifications.

Le système scolaire français a été ébranlé par le contexte économique difficile des années quatre-vingt. Il a fait face à de virulentes critiques provenant de toutes les couches de sa population qui avaient facilement tendance à prêter à l'éducation la responsabilité de tous les maux de l'économie. La pression était énorme pour amener le système éducatif à faire des ouvertures du côté des entreprises afin d'amener une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi. Il faut dire, en outre, que le modèle allemand est omniprésent dans le discours même si, dans les faits, les fondements du système scolaire français le rendent inapplicable. En France, la formation professionnelle est traditionnellement sous la responsabilité du système éducatif; la participation du monde productif y est mineure comparativement à ce qu'on retrouve en Allemagne et dans certains autres pays européens. Malgré tout - ou justement pour cette raison -, la recherche de nouvelles solutions aux difficultés économiques passe inévitablement par l'évocation de l'exemple allemand.

Les partenaires sociaux ont donc fortement insisté pour que se développe l'alternance et ont pris eux-mêmes l'initiative de créer des mesures. Le gouvernement s'est vu forcé d'apporter une réponse scolaire à ce mouvement; il a cherché à amener le monde éducatif à s'ouvrir aux réalités des entreprises.

2.2 Les étapes du développement de l'alternance

On assiste en France à un mouvement de rapprochement école-entreprise qui se traduit, entre autres choses, par l'apparition de formes d'alternance. Cette section s'attardera à présenter brièvement les étapes de la construction du dispositif d'alternance maintenant

existant. Nous ne rendrons pas compte de l'ensemble des manifestations de coopération entre le monde de l'éducation et celui des entreprises, mais bien du développement de l'alternance, qui n'est qu'un aspect de ce mouvement de rapprochement. Dans la section suivante, nous reprendrons chacune des formes d'alternance pour les décrire et en montrer les résultats.

L'***apprentissage*** est la forme la plus ancienne d'alternance en France. Hérité du système des corporations, il a été consacré en tant que formation en alternance en 1919, grâce à la *loi Astier* qui instituait les cours professionnels pendant le temps de travail: «la notion d'alternance est née à ce moment-là, résultant d'un compromis entre la formation sur le tas assurée par les entreprises et la formation à l'école»[5]. L'apprentissage est resté par la suite assez marginal, limité surtout aux entreprises artisanales et à la préparation d'un premier niveau de qualification professionnelle, le CAP. Plus tard, le gouvernement français a tenté de relancer l'apprentissage pour en faire une alternative de formation valable: il a adopté en 1971 une loi importante visant à revaloriser et à encadrer cette filière de formation professionnelle. C'est avec cette réforme de l'apprentissage que s'est amorcée la réflexion contemporaine de la France sur l'alternance[6].

Dans les années 1970, cette réflexion s'est intensifiée avec la création de ***formes spécifiques d'alternance destinées aux élèves en difficulté***. L'alternance s'est étendue ensuite aux ***dispositifs d'insertion professionnelle*** mis en place pour les jeunes et certaines autres catégories de main-d'oeuvre sans formation, afin de faire face à la crise économique qui commençait à se faire sérieusement sentir. Il s'agissait de stages de toutes sortes organisés en dehors du système scolaire. Ces mesures faisaient partie de ce qui était appelé les *pactes pour l'emploi*[7].

Juillet 1979 marque une étape importante dans le développement de l'alternance scolaire. En réponse à une demande des organisations patronales qui voyaient là un moyen de jouer un rôle dans la formation, le gouvernement a institué les ***séquences éducatives en entreprise*** pour les élèves des lycées professionnels qui préparent un CAP ou un brevet d'études professionnelles (BEP). *C'était là un premier pas vers l'alternance scolaire.* Cette décision du gouvernement a mis un terme à des débats houleux portant sur un projet

---

5. COMBES, Marie-Christine, *Alternance et insertion professionnelle, Dossier de synthèse*, Collection des études, n° 36, 1988, p. 19.

6. GEM, *L'alternance, Quelques pistes de réflexion*, Groupe de travail n° 4, 1992, p. 3.

7. GEM, *op. cit.*, p. 4.

de loi au départ beaucoup plus ambitieux: le *projet Legendre*. Rendu public en février 1979, le projet Legendre voulait étendre l'alternance à l'ensemble des élèves de plus de 14 ans ainsi qu'aux jeunes sortis du système scolaire sans formation professionnelle complète. Ce projet a suscité de vives réactions, notamment de la part de certains syndicats qui y voyaient une forme d'exploitation de la jeunesse. Le gouvernement a par conséquent décidé de n'en retenir qu'un volet, les séquences éducatives en entreprise. Même réduite à cet aspect, l'introduction de l'alternance a d'abord soulevé des protestations dans les milieux scolaires; elle a ensuite été peu à peu acceptée et mise en place. Aujourd'hui, les séquences éducatives sont devenues une pratique tout à fait banalisée[8].

En juillet 1980, la loi Legendre sur la formation en alternance a été adoptée, mais sa portée a été limitée aux jeunes sortis du système scolaire sans qualification professionnelle. Cette loi, qui ne suscitait plus autant de réactions négatives étant donné ses nouvelles visées et en raison de l'aggravation de la crise économique, a néanmoins été retirée par le nouveau gouvernement qui a pris place en 1981. Bien que non appliquée, elle a fait cheminer les mentalités: à partir de ce moment, l'idée d'alternance était entrée dans les moeurs[9].

En octobre 1983, la signature d'un *accord interprofessionnel national*[10] a amené la définition de modes de formation fondés sur l'alternance. L'essentiel de cet important accord a été traduit un an plus tard (février 1984) dans une loi, la *Loi sur la formation professionnelle et continue*, ce qui a donné lieu à la mise en place de trois mesures d'alternance: les ***contrats de qualification***, les ***contrats d'adaptation*** et les ***stages d'initiation à la vie professionnelle***. À noter que cette dernière mesure a été quelque peu modifiée en décembre 1991 par la *Loi relative à la formation professionnelle et à l'emploi*; en vertu de cette loi, les stages d'initiation à la vie professionnelle sont remplacés par les contrats d'orientation.

En 1985, le ministère de l'Éducation nationale a créé officiellement les ***formations complémentaires d'initiative locale***. Cette mesure, qui existait en pratique depuis 1982, se voulait une autre façon d'appliquer l'alternance, cette fois dans l'optique de répondre à des besoins spécifiques de main-d'oeuvre.

---

8. FIGEAT, Madeleine, «L'alternance: histoire et enjeux», dans Formation professionnelle, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, *op. cit.*, p. 55-63.

9. *Ibid.*, p. 59.

10. Il s'agit d'un accord conclu par un regroupement national d'organisations patronales et syndicales.

En 1985 est survenu un événement majeur qui a bouleversé le monde scolaire: la création par le gouvernement français du ***baccalauréat professionnel***. Il s'agit d'un nouveau diplôme de niveau IV, donc supérieur au CAP et au BEP (niveau V), qui conduit à des fonctions de travail se situant entre l'ouvrier ou l'employé qualifié et le technicien, voire le technicien supérieur. Il vise l'accès à des emplois en général nouveaux, résultant de mutations technologiques et de modifications dans l'organisation du travail[11]. La particularité du bac professionnel est qu'il est le *premier diplôme de l'Éducation nationale à être préparé en alternance*; il intègre en effet dans les cursus une période obligatoire de formation en entreprise.

En juillet 1987, le gouvernement a adopté une *nouvelle loi sur l'apprentissage*. Cette loi vise à étendre l'apprentissage aux grandes entreprises et à l'ouvrir aux formations plus élevées (comme le BEP, le bac professionnel et le brevet de technicien supérieur), alors que ce type de formation était cantonné jusque-là dans des entreprises artisanales et dans la préparation du CAP. La nouvelle loi se situe dans la même perspective que la loi de 1971 sur l'apprentissage; elle veut poursuivre le travail amorcé de modernisation, de revalorisation et d'institutionnalisation de l'apprentissage[12]. Cette possibilité, désormais inscrite dans la loi, de préparer n'importe quel diplôme par l'apprentissage a été vivement controversée; certains syndicats d'enseignants, par exemple, ont dénoncé ce qu'ils considéraient comme une concurrence directe aux lycées.

Le 10 juillet 1989, la *Loi d'orientation sur l'éducation* est adoptée; elle comporte une disposition qui prévoit «l'organisation obligatoire de périodes de formation en entreprise dans le cadre de toutes les formations à finalité professionnelle et technologique»[13].

Voilà, en quelques lignes, la séquence des principales décisions et actions ayant amené la construction du dispositif d'alternance qui prévaut actuellement en France. Les formes que prend ce dispositif vont maintenant être explicitées.

---

11. HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *D'autres lieux, d'autres cultures, Clés pour l'éducation de demain, Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1989, p. 29.

12. COMBES, Marie-Christine, «La loi de 1987 sur l'apprentissage», *Formation Emploi*, n° 22, avril-juin 1988, p. 83.

13. DRAGHI, Michel, *op. cit.*, p. 34.

3. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ALTERNANCE ET SES RÉSULTATS

L'alternance se retrouve maintenant à tous les paliers de l'enseignement professionnel initial en France et est très présente également dans la formation postscolaire. Elle concerne un nombre important et grandissant de jeunes et d'entreprises. On peut même soutenir qu'aujourd'hui, «la formation professionnelle des jeunes est majoritairement une formation alternée»[14].

Les mesures de formation en alternance mises en place graduellement et qui existent actuellement peuvent être regroupées en trois grandes catégories: l'apprentissage, l'alternance scolaire et l'alternance postscolaire[15]. Bien qu'elles reposent sur des différences réelles, ces distinctions qu'on peut établir au plan théorique entre les formes d'alternance servent surtout à faciliter la compréhension. Nous verrons que, dans les faits, les frontières ne sont pas toujours étanches entre les formules d'alternance.

3.1 L'apprentissage

C'est la forme la plus claire d'alternance et, comme on l'a vu, la plus ancienne. L'apprenti est embauché par l'entreprise et signe avec elle un contrat de travail dont la durée varie de un à trois ans. Ce contrat prévoit une clause de formation. Le jeune partagera ainsi son temps entre l'entreprise et le *centre de formation des apprentis* (CFA). C'est l'entreprise qui choisit le CFA, parmi ceux qui sont reconnus par le gouvernement. En vertu de la loi, le temps de formation passé au CFA ne peut être inférieur à 400 heures par année. L'apprenti n'est pas sous statut scolaire mais a un statut de salarié; en conséquence, il est rémunéré. Les formations suivies par l'apprentissage visent généralement l'obtention d'un diplôme reconnu par le ministère de l'Éducation nationale; quelquefois, mais rarement, elles peuvent conduire à un titre homologué, c'est-à-dire reconnu par les branches professionnelles et les conventions collectives.

Depuis la dernière rénovation de la loi sur l'apprentissage, en 1987, tous les diplômes professionnels peuvent être préparés par l'apprentissage, ce qui constitue un encouragement très important au développement de ce système de formation. De fait, quelques

---

14. MONACO, Antonio, *Les formations en alternance: quelles problématiques?*, Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi (GREE), Université de Nancy 2, Cahier 6, 1991, p. 2.

15. On trouvera en annexe un tableau récapitulatif des formes d'alternance qui prévalent en France.

programmes de BEP, de brevet professionnel[16] (BP), de bac professionnel et de BTS[17] ont commencé à être dispensés sur le mode de l'apprentissage. Il faut également souligner une initiative toute récente du côté de l'enseignement supérieur: la mise en place d'une formation d'ingénieur offerte sur le mode de l'apprentissage. Cette nouvelle formation d'une durée de cinq ans a débuté à l'automne 1991 au Conservatoire national des Arts et métiers (CNAM) à Paris. La moitié du temps de formation se déroule dans l'établissement scolaire, en l'occurrence au CNAM, et l'autre moitié en entreprise. Au terme de leur formation, les étudiants et les étudiantes obtiendront un diplôme d'ingénieur reconnu par leur branche professionnelle. Ils ont le statut d'apprentis et sont rémunérés. Le CNAM est le premier établissement à avoir mis en place une formation d'ingénieur en alternance. Il semble que quelques universités se préparent à lui emboîter le pas.

Quel que soit le diplôme visé, l'apprenti doit, pour l'obtenir, se soumettre à un examen d'État, le même que celui que doivent subir les élèves qui suivent leur formation par la voie scolaire. C'est par cette évaluation finale que l'Éducation nationale exerce un certain contrôle sur ce type de formation, de même que par la procédure de reconnaissance des CFA et des entreprises autorisées à faire de l'apprentissage[18].

Strictement au plan quantitatif, l'apprentissage n'est pas une voie marginale. En effet, «à 16 ans révolus (soit entre 16 et 17 ans), 90 % des jeunes sont encore en formation initiale, dont 10 % en apprentissage. Les apprentis sont environ 215 000 (dont un quart de filles seulement) soit un flux annuel de nouveaux formés d'environ 110 000»[19]. Ils représentent

---

16. Le brevet professionnel (BP) n'est pas indiqué dans le schéma présenté à l'annexe 2; c'est un diplôme de niveau IV qui se prépare dans le cadre de la formation continue. Il rejoint un nombre assez limité de personnes (20 000 à 35 000 candidats à chaque année) et leur taux d'obtention du diplôme est plutôt faible. Il semble que le bac professionnel est en voie de remplacer cette filière dans plusieurs secteurs industriels (BOUYX, Benoît, *Les diplômes de l'enseignement technique*, ministère de l'Éducation nationale, mai 1990, p. 25).

17. Brevet de technicien supérieur.

18. La création et le fonctionnement des CFA sont régis par la législation. La loi sur l'apprentissage prévoit que la création d'un CFA fait l'objet d'une convention signée entre les régions ou l'État et une personne morale. Les conventions doivent respecter les paramètres d'une convention-type élaborée par le ministère de l'Éducation nationale qui précise des normes scolaires nationales tout en laissant place à une grande diversité de mises en oeuvre de l'apprentissage. (COMBES, Marie-Christine, Alternation et insertion professionnelle, *op. cit.*, p. 22).

19. COMBES, Marie-Christine, La loi de 1987 sur l'apprentissage, *op. cit.*, p. 83.

à peu près le quart des élèves qui suivent des formations professionnelles de niveau V dans les lycées professionnels et le tiers de ceux qui y préparent un CAP[20].

L'effectif est cependant constamment menacé de déclin. C'est une des raisons pour laquelle le gouvernement a adopté la loi sur l'apprentissage en 1971. Par la suite, plus précisément à partir de 1975, il y a eu une croissance du nombre d'apprentis, et ce jusqu'en 1981. Depuis, malgré les mesures visant à relancer l'apprentissage, l'effectif a diminué: de 229 000 qu'il était en 1981-1982, il a chuté à 216 000 en 1986-1987 (tableau 1). La décroissance s'est poursuivie depuis 1987, malgré la nouvelle loi: entre 1987 et 1991, le nombre de *nouveaux* contrats d'apprentissage enregistrés est passé de 130 576 à 127 821[21]. La diminution se situe essentiellement du côté des CAP, là où se trouve la grande majorité de l'effectif des apprentis. Il y a par ailleurs une augmentation du nombre d'apprentis dans le BEP et dans les filières nouvellement ouvertes à l'apprentissage (bac professionnel et BTS), mais ces augmentations ne sont pas suffisantes pour renverser le mouvement d'ensemble (tableau 2).

TABLEAU 1

Évolution de l'effectif en contrat d'apprentissage	
1975-1976	168 000
1981-1982	229 000
1982-1983	225 000
1984-1985	213 480
1985-1986	213 369
1986-1987	216 500

Source: HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *op. cit.*, p. 34.

La majorité des apprentis se retrouvent dans de petites entreprises et dans quelques secteurs d'activités, comme les métiers de l'alimentation, du commerce et du bâtiment. Malgré l'intervention législative de 1987, on ne peut pas dire pour l'instant que l'apprentissage ait pénétré de manière importante dans les niveaux scolaires supérieurs et dans la grande entreprise. Avant la loi de 1987, certains prétendaient que le manque d'intérêt des grandes entreprises pour l'apprentissage venait du fait que le diplôme auquel il conduisait

20. *Ibid.*

21. Données tirées d'un tableau fourni par madame Marie-Christine Combes, du CEREQ, et portant le titre: *IFPJ – Insertion et formation professionnelle des jeunes; séries chronologiques.*

ne répondait pas à leurs besoins. Maintenant que la loi invite à préparer par l'apprentissage d'autres diplômes que le CAP, force est d'admettre qu'il y a d'autres obstacles. Les freins à l'apprentissage dans les grandes entreprises ne sont cependant pas encore bien connus[22].

TABLEAU 2

Estimation de l'effectif des apprentis à partir d'une observation au 15 novembre 1991		
	Effectif au 31.12.90	**Prévision d'effectif au 31.12.91**
CAP	194 331	174 000
BEP	6 712	9 000
BP	8 762	11 000
Bac prof.	4 223	6 000
BTS	1 299	2 500
Total	215 327	202 000

Source: Tableau fourni par Marie-Christine Combes du CEREQ.

Dans la population, l'apprentissage a plutôt une image négative. C'est pourquoi les efforts du gouvernement pour relancer ce mode de formation, s'ils rejoignent certains groupes sociaux, ne sont pas encouragés par l'ensemble de la population. Cette image négative vient du fait que ce sont habituellement les élèves les moins forts qu'on envoie dans cette filière. Elle est aussi accentuée par les faibles taux de persévérance et de réussite des élèves qui se retrouvent en apprentissage. Parmi les apprentis, «45 % obtiennent un diplôme, contre 55 % environ des élèves de lycées professionnels»[23]. Le taux d'abandons en cours d'apprentissage se situe quant à lui entre 10 et 16 %[24].

Selon Marie-Christine Combes, ces chiffres, quoique exacts, ne rendent pas justice à l'apprentissage. En effet, si le taux de réussite est bas, c'est précisément parce que l'apprentissage recrute les élèves ayant le plus de difficultés. D'autre part, ces élèves, d'un niveau plus faible que celui des élèves des lycées professionnels, préparent exactement le même diplôme (même examen, même jury) en deux années comprenant environ

22. COMBES, Marie-Christine, La loi de 1987 sur l'apprentissage, *op. cit.*, p. 88.

23. COMBES, Marie-Christine, La loi de 1987 sur l'apprentissage, *op. cit.*, p. 83.

24. *Ibid.*

25 % d'heures de formation contre trois années à temps plein»[25]. À son avis, l'apprentissage a au moins le mérite de donner une chance à des jeunes qui, autrement, seraient probablement exclus de toute formation professionnelle et de tout espoir d'obtenir un diplôme.

3.2 L'alternance scolaire

Dans cette catégorie se rangent les mesures introduites dans les écoles depuis une quinzaine d'années en réponse aux critiques sévères adressées au système éducatif et en contrepoids aux mesures d'alternance qui se développaient en dehors du système scolaire. Le ministère de l'Éducation nationale a fait un véritable effort pour insuffler une évolution dans le système scolaire dans la perspective d'un rapprochement avec l'entreprise.

Les séquences éducatives en entreprise

Ces efforts se sont d'abord traduits par l'introduction de séquences éducatives en entreprise dans les formations conduisant au CAP et au BEP et offertes dans les lycées professionnels. Les objectifs des séquences éducatives sont ceux de toute formation en alternance, «mettre en place une véritable «éducation concertée» fondée sur des conventions entre établissements scolaires et entreprises»[26]. Toutefois, il s'agit plus de familiarisation, de sensibilisation avec la réalité de l'entreprise que de formation proprement dite; c'est pourquoi on considère généralement que les séquences éducatives ne sont pas de la «vraie» formation en alternance.

Les périodes en entreprise ont une durée maximale de dix semaines réparties en une ou plusieurs périodes tout au long des deux ou trois années que dure la formation. En moyenne, les stages occupent deux ou trois semaines au total. Ils se déroulent sous la responsabilité exclusive de l'établissement scolaire. Les élèves ne sont pas rémunérés.

Les séquences éducatives ont connu un développement rapide depuis leur création. L'objectif de 200 000 jeunes en séquences éducatives fixé par le gouvernement pour l'année 1985 a été atteint puisque, en 1985-1986, on comptait 229 000 jeunes envoyés en entreprise dans le cadre de cette formule d'alternance (tableau 3).

---

25. *Ibid.*, p. 84.

26. COMBES, Marie-Christine, Alternance et insertion professionnelle, *op. cit.*, p. 49.

Dans les premières années d'application des séquences éducatives, les établissements scolaires sélectionnaient les élèves admissibles en fonction de critères scolaires et comportementaux, de sorte qu'une petite portion des élèves seulement bénéficiait de cette mesure. En 1982-1983, par exemple, 73 % des lycées professionnels envoyaient des élèves en séquences éducatives et 20 % des élèves concernés y avaient accès[27]. Graduellement, les séquences éducatives tendent à se généraliser à tous les élèves de CAP et de BEP et à tous les établissements qui offrent ces filières.

TABLEAU 3

Nombre de départs d'élèves en entreprise dans le cadre des séquences éducatives	
Année	**N. d'élèves**
1979-1980	30 000
1980-1981	75 000
1981-1982	110 000
1982-1983	135 000
1983-1984	170 000
1984-1985	195 000
1985-1986	229 000

Source: COMBES, Marie-Christine, Alternance et insertion professionnelle, *op. cit.*, p. 48.

Le baccalauréat professionnel

De l'avis de plusieurs, c'est avec la création du bac professionnel que s'est faite la véritable introduction de l'alternance dans le système scolaire français. Le bac professionnel peut être préparé par la voie de l'apprentissage, mais ce dont il s'agit ici – et ce qui est d'ailleurs beaucoup plus répandu – est le bac professionnel en lycée professionnel[28]. Cette nouvelle filière scolaire a été conçue sur le principe d'une complémentarité entre des périodes de formation passées en lycée et des périodes en entreprise. En France, lorsqu'on parle d'alternance scolaire, c'est la plupart du temps au bac professionnel qu'on réfère.

---

27. COMBES, Marie-Christine, Alternance et insertion professionnelle, *op. cit.*, p. 51.

28. En 1990, on comptait 4223 élèves préparant le bac professionnel par l'apprentissage (tableau 2) alors que l'effectif du bac professionnel dans les lycées était déjà de 53 334 élèves (TANGUY, Lucie, *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?, Rapport du secrétaire d'État à l'enseignement technique*, Paris, La Documentation française, 1991, p. 17).

Créé en 1985, le bac professionnel s'adresse aux détenteurs d'un BEP, donc aux élèves déjà engagés en formation professionnelle. Ainsi, pour la première fois, le bac devient accessible par la voie professionnelle. De plus, parce qu'il s'agit d'un bac, cette filière ouvre l'accès de l'enseignement supérieur à la formation professionnelle, même si l'idée de départ est clairement de conduire la grande majorité des diplômés à l'emploi.

La création d'une nouvelle filière de formation avait plusieurs objectifs: outre l'élévation du niveau de formation des jeunes et l'amélioration de leur insertion professionnelle, l'implantation du bac professionnel est la réponse particulière qu'a choisi de donner le gouvernement français au mouvement en faveur de l'alternance. Elle est basée sur l'idée selon laquelle «une formation professionnelle complète ne peut plus aujourd'hui se dérouler à temps plein dans un établissement scolaire»[29]. Le bac professionnel ouvre sans contredit la porte de l'école à l'entreprise tout en collant aux traditions françaises qui conservent au système éducatif la maîtrise de la formation professionnelle des jeunes.

Le bac professionnel dure deux ans et comporte obligatoirement une période de formation en entreprise qui occupe de 12 à 24 semaines. En pratique, le modèle le plus courant est celui d'une période de 16 semaines en entreprise réparties en deux ou trois étapes tout au long du programme. Les élèves du bac professionnel sont sous statut scolaire et ne sont pas rémunérés pendant leur stage en entreprise.

Juridiquement, la formation en entreprise dans le bac professionnel est sous le contrôle de l'école. Elle est évaluée par l'établissement scolaire et sa réussite conditionne l'obtention du diplôme.

Les périodes de formation en entreprise du baccalauréat professionnel ressemblent dans leur organisation à celles des séquences éducatives en entreprise. «Mais dans leur cas, l'objectif de formation professionnelle est plus clairement affirmé, d'autant qu'elles sont prises en compte dans l'une des épreuves de l'examen. (...) Elles ont une vocation plus large que celle de simples moments d'observation, d'illustration ou d'application de la formation reçue dans l'établissement scolaire»[30]. Plus qu'une «visite» en milieu de travail ou qu'un stage d'exploration, la période en entreprise se veut véritablement une période de formation; elle est donc assortie d'un contenu pédagogique.

---

29. «Entretien avec Benoît Bouyx, Secrétaire général des Commissions professionnelles consultatives au ministère de l'Éducation nationale», *Formation Développement*, n° 83, 1990, p. 12.

30. COMBES, Marie-Christine, Alternance et insertion professionnelle, *op. cit.*, p. 52.

Le bac professionnel a connu une progression rapide, comme en témoigne le tableau 4 qui présente l'évolution de l'effectif jusqu'en 1988: on est passé de 1200 élèves à la première année d'implantation à 47 000 trois ans plus tard. Une autre source de données permet d'observer que la progression s'est poursuivie par la suite: en 1990-1991, 53 334 élèves étaient inscrits au bac professionnel[31].

Les premiers diplômés du bac professionnel sont sortis en fin d'année scolaire 1986-1987; ils étaient 800 bacheliers professionnels. En 1989, ils étaient 14 315[32]. Il s'agit d'une progression très marquée. C'est moins cependant que ne laissaient espérer les prévisions gouvernementales. Selon certains analystes, les abandons en cours d'études seraient assez importants, ce qui expliquerait en partie cette situation[33].

Le bac professionnel a fait l'objet d'un assez large consensus au moment de sa création. «Peu d'innovations, sans doute, ont été introduites au ministère de l'Éducation nationale dans un tel climat de consentement»[34]. De même, le bac professionnel est considéré assez généralement comme une grande réussite, tant du point de vue de sa popularité auprès des jeunes que du point de vue de l'accueil des entreprises et de l'insertion professionnelle des diplômés. Les jeunes qui ont un bac professionnel ont, semble-t-il, un taux d'insertion dans l'emploi de beaucoup supérieur à celui du bac technologique[35]. Le bac professionnel permettrait aussi une intéressante progression dans l'emploi, comparativement aux détenteurs d'un BEP ou d'un CAP.

L'organisation des études en alternance paraît particulièrement susciter une grande satisfaction de la part des élèves, des milieux scolaires et des entreprises. Cette satisfaction vient principalement de la motivation des élèves et de l'intérêt des contacts tissés entre l'école et l'entreprise[36].

---

31. TANGUY, Lucie, *op. cit.*, p. 17.

32. DURAND-PRINBORGNE, Claude, «Baccalauréats professionnels: de la création à l'évaluation», *Savoir, Éducation Formation*, n° 2, avril-juin 1991, p. 286.

33. *Ibid.*

34. *Ibid.*, p. 285.

35. Au départ, le bac technologique devait en principe conduire à l'emploi. Cette filière s'est cependant orientée de plus en plus vers la poursuite d'études, probablement en partie parce qu'elle n'était pas assez spécialisée pour préparer à l'emploi et assurer une bonne insertion professionnelle.

36. HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *op. cit.*, p. 30.

TABLEAU 4

Évolution de l'effectif scolaire du baccalauréat professionnel entre 1985 et 1988	
1985	1 200 élèves dans 5 spécialités
1986	10 000 élèves dans 12 spécialités
1987	28 000 élèves dans 14 spécialités
1988	47 000 élèves dans 19 spécialités (prévision)

Source: HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *op. cit.*, p. 36. Selon une autre source («Entretien avec Benoît Bouyx...», *op. cit.*), le bac professionnel était offert dans 25 spécialités en 1989 et dans 28 spécialités en 1990.

Malgré l'enthousiasme et la satisfaction assez généralisés envers le bac professionnel, personne ne prétend au succès total de ce nouveau diplôme. On relève des critiques nombreuses dont les principales portent sur les aspects suivants:

- la valeur inégale de la formation dispensée en entreprise;
- la qualité des emplois auxquels conduit le bac professionnel, qui n'est pas toujours à la hauteur de ce qu'on laissait entrevoir aux jeunes;
- le peu de possibilités réelles pour les diplômés de poursuivre des études à l'enseignement supérieur;
- certains impacts négatifs de cette filière sur les autres formations professionnelles courtes, surtout le CAP;
- le partenariat entre l'école et l'entreprise, qui ne va pas aussi loin que ce qu'on attend de l'alternance.

Plusieurs de ces questions sont reprises dans les prochaines sections.

Les formations complémentaires d'initiative locale

Cette mesure a été mise en place à l'initiative des établissements scolaires. Il s'agit d'une formation alternée de trois mois à un an qui vise l'acquisition d'un complément de formation ou l'adaptation à l'emploi. La majorité des formations dure neuf mois. Elle s'adresse à des jeunes encore sous statut scolaire mais qui détiennent déjà un diplôme de niveau V ou IV. Les FCIL doivent répondre à des besoins de formation locaux et favoriser l'insertion dans l'emploi. Ce sont très souvent des formations reliées à des nouveaux besoins de qualifications; par exemple, plusieurs concernent l'implantation de nouvelles technologies. En principe, au moins le tiers du temps de formation doit être passé dans un établissement scolaire, le reste de la formation étant suivi dans l'entreprise.

Il existe peu d'information sur la façon dont cette mesure est appliquée. Comme pour les autres formes d'alternance, il semble que son succès repose en bonne partie sur la capacité de l'établissement de formation de développer des relations avec son milieu et de placer ses élèves dans les entreprises. On dit qu'en pratique, le temps passé en entreprise est souvent très limité; il arrive même dans certains cas que les FCIL se déroulent sans alternance du tout[37].

Cette mesure d'alternance est relativement peu importante au plan quantitatif. En 1987-1988, elle rejoignait 12 681 élèves (tableau 5).

TABLEAU 5

Évolution de l'effectif scolaire en FCIL	
Année	**N. d'élèves**
1982-1983	850
1983-1984	3 350
1984-1985	7 010
1985-1986	11 700
1986-1987	12 850
1987-1988	12 681

Source: HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *op. cit.*, p. 37.
Note: les FCIL ont été créées officiellement en 1985, mais elles ont commencé à être mises en place dès 1982.

Les stages dans l'enseignement supérieur

Le débat et la réflexion sur l'alternance en France ont été centrés surtout sur la formation professionnelle courte[38], car l alternance a d'abord été vue comme un moyen de résoudre le problème des jeunes qui quittent prématurément l'école, sans aucune qualification professionnelle. On retrouve néanmoins dans l'enseignement supérieur des pratiques qui s'apparentent à de l'alternance, sans toutefois qu'on les appellent ainsi.

---

37. COMBES, Marie-Christine, Alternance et insertion professionnelle, *op. cit.*

38. En France, la formation professionnelle courte est celle qui se termine avant l'enseignement supérieur et, donc, correspond au niveau secondaire.

Outre quelques programmes de BTS et quelques formations d'ingénieur qui ont commencé à être préparés par l'apprentissage et dont nous avons déjà parlé, les stages en entreprise sont répandus dans l'enseignement supérieur. Dans les formations conduisant à un BTS et dispensées dans les lycées techniques, il y a depuis longtemps des stages en milieu professionnel. Toutefois, jusqu'à récemment, ces stages n'étaient pas généralisés ni obligatoires pour l'obtention du diplôme. Depuis 1989, la loi oblige à prévoir des périodes de formation en entreprise dans toutes les formations professionnelles et technologiques. Par conséquent, «à l'occasion de la rénovation ou de la création de BTS, il est systématiquement introduit un stage obligatoire»[39]. Actuellement, plus de 80 % des programmes de BTS comportent un stage. La durée, le mode d'évaluation et l'organisation de ce stage sont fixés dans la réglementation et varient selon la spécialité[40].

Dans les formations offertes par les instituts universitaires de technologie (IUT) et conduisant à un diplôme universitaire de technologie (DUT), des stages sont également prévus dans toutes les spécialités; ils se font en deuxième année d'études et leur réussite est obligatoire.

3.3 L'alternance postscolaire

Plusieurs mesures d'insertion développées au cours des dernières années pour les jeunes de 16 à 25 ans s'inspirent de l'alternance. Des stages de toutes sortes servent de transition entre l'école et le marché du travail ou d'adaptation à l'emploi. Ces activités postscolaires ne débouchent sur aucun diplôme, mais leur rôle dans l'insertion professionnelle des jeunes semble admis.

Ce qui retiendra davantage notre attention ici sont les formes d'alternance introduites à la suite de l'accord de 1983 entre les partenaires sociaux et consacrées ensuite par la loi de 1984: les contrats de qualification, les contrats d'adaptation et les stages d'initiation à la vie professionnelle (devenus, en 1991, les contrats d'orientation). Ces mesures se rangent dans une troisième catégorie d'alternance: il s'agit de formations postscolaires, donc destinées à un public déjà sorti du système scolaire; elles ont aussi de particulier qu'elles

---

39. CHAUVET, Patrick, «L'alternance dans les formations technologiques et professionnelles», dans ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, *op. cit.*, p. 95.

40. Nous ne disposons pas d'information précise sur ces stages, mais nous supposons que plusieurs d'entre eux visent surtout l'application en fin d'études de savoirs acquis en milieu scolaire, comme c'est le cas de la plupart des stages qu'on retrouve traditionnellement dans les programmes de l'enseignement supérieur.

sont en principe sous la responsabilité des partenaires sociaux, soit les organisations patronales et les organisations syndicales auxquelles se joint l'État[41].

Le contrat de qualification

C'est une formule qui ressemble beaucoup à l'apprentissage mais qui est plus souple. Le jeune signe avec l'entreprise un contrat de travail qui comporte une clause de formation. Comme l'apprentissage, ce type de contrat vise l'acquisition d'une qualification professionnelle, mais il n'a pas obligatoirement à déboucher sur un diplôme national; il peut aussi conduire à un titre homologué ou à une qualification reconnue par une convention collective. Les personnes concernées par cette forme d'alternance ont entre 16 et 25 ans. En pratique, elles sont majoritairement assez jeunes et directement sorties du système scolaire et ont déjà pour la plupart une qualification initiale, contrairement à ce que visait cette mesure. Elles sont sous contrat de travail et non sous statut scolaire, et elles sont rémunérées. Le contrat dure de 6 à 24 mois dont une partie, au moins égale à 25 %, sera réservée aux enseignements dispensés par un organisme de formation. C'est l'entreprise qui choisit son partenaire parmi n'importe quel organisme de formation.

Les contrats de qualification sont très populaires. Leur démarrage a toutefois été le plus lent des trois mesures d'alternance prévues par l'accord interprofessionnel du 26 octobre 1983. Ceci n'est sans doute pas étranger au fait que c'est la formule qui exige le plus d'engagement de la part des entreprises[42].

TABLEAU 6

Évolution de l'effectif en contrat de qualification	
1985-1986	7 244
1986-1987	31 718
1987-1988	46 681

Source: HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *op. cit.*, p. 35.

---

41. L'ensemble du dispositif relève des partenaires sociaux, incluant sa gestion à travers des instances spécifiques comme les *organismes mutualisateurs agréés* et l'*Association de gestion des fonds de formation en alternance*. L'État est cependant engagé puisqu'il finance, par la défiscalisation, les exonérations de charges sociales ou la rémunération (dans le cas des SIVP). (Voir GATEAU, Gilles, «Formation en alternance et politique de l'emploi», dans ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, *op. cit.*, p. 121.

42. COMBES, Marie-Christine, Alternance et insertion professionnelle, *op. cit.*, p. 57.

Le contrat d'adaptation

«Le contrat d'adaptation est un contrat de travail comme le contrat d'apprentissage et le contrat de qualification, mais à la différence de ces derniers, il peut être à durée indéterminée»[43]. De plus, comme son nom l'indique, il ne vise pas la formation initiale mais l'acquisition d'une formation complémentaire à la qualification initiale ou l'adaptation d'une qualification déjà existante en vue de l'insertion dans un emploi. Il touche par conséquent une population plus âgée et, dans plusieurs cas, déjà en emploi, même si théoriquement il vise aussi des jeunes de 16 à 26 ans. La durée du contrat est d'au moins six mois et le jeune est rémunéré. Qu'il soit à durée déterminée ou indéterminée, le contrat doit prévoir un minimum de 200 heures de formation et préciser leurs répartition et lieux de déroulement.

Les contrats d'adaptation ont rejoint un effectif plus important que les contrats de qualification, même si on remarque une chute à partir de 1987 (tableau 7)[44].

Les personnes qui en bénéficient sont souvent un peu plus qualifiées au départ que les signataires d'un contrat de qualification, mais la différence entre les deux formules n'est pas très nette.

TABLEAU 7

Évolution de l'effectif en contrat d'adaptation	
1985-1986	62 723
1986-1987	298 182
1987-1988	129 240

Source: HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *op. cit.*, p. 36.

Les stages d'initiation à la vie professionnelle (ou contrats d'orientation)

Même s'ils comportent un enchaînement d'étapes sous la responsabilité de deux partenaires, les SIVP ne sont pas considérés comme de la vraie alternance.

---

43. COMBES, Marie-Christine, Alternance et insertion professionnelle, *op. cit.*, p. 59.

44. La chute s'explique par une modification récente dans la réglementation ayant trait aux incitatifs financiers accordés aux entreprises. (Haut Comité Éducation-Économie, *op. cit.*, p. 36)

Il s'agit de stages en entreprise au cours desquels les jeunes, sous la supervision d'un tuteur, se familiarisent avec l'exercice d'une activité professionnelle. Pendant les trois à six mois que durent les SIVP, une période minimale de 75 heures sera consacrée au suivi du stage. Ce suivi sera assuré par un organisme *ad hoc* relevant de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE). L'étape du suivi comprend des activités d'orientation, d'élaboration d'un projet professionnel, d'enseignement de techniques de recherche d'emploi, de réalisation de bilans. Il ne s'agit, en fait, ni de véritable alternance ni de formation à proprement parler.

Les jeunes qui bénéficient des SIVP ont le statut de *stagiaire de la formation professionnelle*[45] et reçoivent une rémunération en provenance à la fois de l'État et de l'entreprise.

Les SIVP présentent peu d'exigences d'application pour les entreprises: «salaire faible, nombre d'heures consacrées au suivi assez faible également»[46]. C'est pourquoi elles ont connu un succès certain auprès des entreprises depuis leur création. Les chiffres du tableau 8 en font foi.

TABLEAU 8

Nombre d'entrées en SIVP de 1985 à 1987	
1985	49 864
1986	183 112
1987	330 528

Source: COMBES, Marie-Christine, Alternance et insertion professionnelle, *op. cit.*, p. 62.

***

Les formes d'alternance se distinguent assez facilement les unes des autres lorsqu'on s'appuie sur leurs caractéristiques juridiques ou encore lorsqu'on compare alternance scolaire et alternance par contrat de travail. Les différences sont toutefois moins évidentes en pratique, surtout entre l'apprentissage, le contrat de qualification et le contrat d'adaptation. Il semble que le recours à l'une ou l'autre de ces formules d'alternance ne se fait pas toujours en fonction des objectifs prévus ou du public ciblé, mais souvent en fonction

45. C'est l'expression employée en France.

46. COMBES, Marie-Christine, Alternance et insertion professionnelle, *op. cit.*, p. 63.

des avantages financiers et de la souplesse de la mesure. On va préférer, par exemple, le contrat de qualification à l'apprentissage pour des considérations de ce genre, tout en dispensant exactement le même genre de formation.

4. LES OBJETS DU DÉBAT

On le voit, l'alternance s'est développée considérablement en France à partir des années quatre-vingt. Elle a été mise en place sous de multiples formes, aux différents lieux où se donne la formation professionnelle des jeunes et sous l'insistance tantôt des entreprises, tantôt des organisations syndicales, tantôt du ministère de l'Éducation nationale.

L'introduction de l'alternance dans un système de formation qui jusque-là faisait peu de place à l'entreprise a exigé des transformations en profondeur. Ces transformations ne se sont certes pas faites sans débats, sans résistances et sans questionnements. Dans cette section, nous nous intéresserons à l'état *actuel* de la réflexion sur l'alternance.

Au départ, on peut dire que le principe d'une coopération entre l'entreprise et l'école est maintenant admis en France. Il n'y a plus vraiment d'opposition ni du côté des entreprises ni du côté des milieux scolaires. Et l'alternance, en tant que manière de réaliser cette coopération, est généralement acceptée. Ainsi, ce n'est pas sur la pertinence de l'alternance que porte le débat actuel. Au contraire, on perçoit en général un parti pris en faveur de l'alternance. L'attention est plutôt tournée vers des questions comme la forme à développer, l'extension à lui donner et les responsabilités que les entreprises doivent exercer dans la formation professionnelle initiale. Nous présentons ici en cinq points les aspects principaux autour desquels s'organisent aujourd'hui les réflexions et les discussions.

4.1 La maîtrise d'oeuvre de la formation professionnelle initiale

En France, l'introduction de formules d'alternance très diverses a suscité des discussions sur la forme d'alternance à privilégier. À ce propos, le débat est centré sur deux modèles qui s'opposent: l'alternance scolaire et l'apprentissage. Ces formes d'alternance ont toutes deux pour objectif la formation professionnelle initiale, mais elles se distinguent radicalement quant au statut du jeune en formation et, surtout, quant à l'initiateur de la formation et au maître d'oeuvre.

L'enjeu est donc celui du contrôle de la formation professionnelle initiale. Les tenants de l'alternance scolaire, dont évidemment les gens du monde de l'éducation, veulent que la

formation initiale des jeunes reste sous la responsabilité exclusive du système éducatif et ne croient pas que l'entreprise soit en mesure de prendre en charge la formation initiale ni qu'il est souhaitable qu'elle le fasse. Bien qu'ils soient partisans d'une collaboration avec le monde économique, ils s'opposent à ce que la formation soit tributaire des conditions du marché de l'emploi et de la situation économique. Pour eux, la formation des jeunes doit être plus que l'apprentissage d'un ensemble de comportements reliés à des fonctions de travail; elle doit permettre la polyvalence et la mobilité des jeunes et, surtout, être imprégnée de certaines valeurs reconnues collectivement comme fondamentales. Cette mission, c'est l'école qui est en mesure de l'assumer. Il en va tout autrement lorsque le jeune est rendu à l'étape de l'adaptation à l'emploi, après avoir obtenu une première qualification professionnelle. Là, les partisans de l'alternance scolaire reconnaissent que l'entreprise doit avoir la maîtrise d'oeuvre de la formation même lorsqu'elle est réalisée par alternance.

Les défenseurs de l'apprentissage quant à eux croient que l'école n'arrive pas à bien préparer les jeunes aux réalités actuelles du monde du travail et considèrent que c'est par la formation en entreprise que les jeunes acquerront une formation mieux adaptée au système productif. Mais au delà de cette idée générale, à laquelle colle bien toute formation en alternance, l'apprentissage a comme avantage particulier qu'il donne le contrôle quasi total de la formation à l'entreprise[47]. C'est pour cette raison que certains groupes, dont le Conseil national du Patronat français ne jurent que par l'apprentissage et refusent de reconnaître les autres formules comme étant de l'alternance. Pour eux, il y a alternance s'il y a contrat de travail entre l'entreprise et le jeune car, disent-ils, c'est seulement dans ces conditions qu'il y a engagement réel de part et d'autre. Derrière cet argument se lit surtout la volonté du patronat de voir les entreprises participer davantage à l'élaboration des contenus de formation des jeunes et à la définition des diplômes.

Cette position extrême de certaines organisations patronales est assez peu partagée. En France, les intéressés sont généralement partisans d'une diversité de formules et de modèles d'alternance tout en penchant nettement du côté de l'alternance scolaire. Dans l'ensemble, les Français ne sont pas rendus à vouloir transférer à l'entreprise le contrôle de la formation des jeunes. Même si le modèle allemand est fortement présent dans le discours, il ne pèse pas lourd dans la pratique car il heurte les traditions et les idéologies dominantes. D'ailleurs, ce sont les organisations patronales qui prêchent vigoureusement

---

47. L'apprentissage permet aux entreprises d'exercer un contrôle plus étroit sur la formation que celui qu'elles peuvent avoir par le truchement de leur organisation professionnelle. En effet, dans les diverses instances gouvernementales où les partenaires sociaux sont invités à discuter des questions d'éducation, ils sont seulement consultés. Dans le système d'apprentissage, l'ensemble de la formation est organisé à partir du travail en entreprise; de plus, c'est l'entreprise qui choisit le CFA.

pour l'extension de l'apprentissage, pas nécessairement les entreprises particulières. Selon certains analystes, les entreprises veulent coopérer mais ne souhaitent pas assumer massivement la formation des jeunes car elles savent qu'elles ne sont pas en mesure de le faire.

La prédominance du service public dans le domaine de la formation professionnelle et technique est acceptée depuis longtemps en France. Au cours des dernières années, avec les ouvertures faites par l'école du côté de l'alternance, il y avait eu rapprochement entre l'école et l'entreprise, sans que la maîtrise d'oeuvre de la formation initiale n'en soit pour autant remise en question sérieusement. Les débats sont toutefois devenus plus vifs au cours des dernières années, notamment en raison des orientations de l'ancien gouvernement dirigé par Édith Cresson. Cette dernière a fortement fait la promotion de l'apprentissage et annoncé des intentions fermes d'en assurer le développement. Cette position, inhabituelle et surprenante dans un contexte où l'apprentissage a toujours été assez peu valorisé socialement, a amené un certain repli du monde de l'éducation tout en laissant miroiter au patronat des perspectives qu'il n'osait jusque-là espérer. Par la suite, la Première Ministre a cherché à atténuer sa position en parlant à la fois d'apprentissage et d'alternance jusqu'à ce que, finalement, le dossier soit «gelé» au moment du changement de gouvernement au printemps dernier. Ce recul par rapport aux perspectives de développement de l'apprentissage a conduit cette fois à la colère des organisations patronales.

Ainsi, alors que la coopération entre l'entreprise et l'école avait considérablement progressé, un refroidissement et des tiraillements se sont fait sentir dernièrement autour des enjeux que représente la maîtrise d'oeuvre de la formation professionnelle.

4.2 La capacité d'accueil des entreprises

Plusieurs personnes ont souligné les difficultés pour les établissements scolaires de trouver des lieux de stage pour leurs élèves. Dans certaines régions où la structure industrielle est faible, les entreprises qui acceptent des élèves en stage sont très peu nombreuses. Devant l'ampleur des demandes, il se produit parfois un phénomène de transfert des ressources investies par l'entreprise plutôt qu'une augmentation: par exemple, certaines entreprises vont préférer les stagiaires du bac professionnel ou encore les stagiaires des BTS au détriment des élèves du BEP et du CAP. Plusieurs s'inquiètent de cette situation et se demandent comment on réussira à placer les stagiaires à mesure que l'effectif du bac professionnel va s'accroître.

Avec l'arrivée de nouvelles formes d'alternance scolaire, les entreprises ont été fortement sollicitées. En effet, la multiplication des stages en entreprise dans les formations

professionnelles scolaires s'est faite très rapidement en France, de sorte que l'effort demandé aux entreprises est considérable. Certains spécialistes de l'alternance considèrent que les entreprises sont arrivées à un point de saturation quant à leur capacité d'absorber des stagiaires. Or, l'extension de l'alternance suppose l'extension de la capacité d'accueil des entreprises. Si, comme certains le préconisent[48], la France s'oriente vers la généralisation de la formation alternée à tous les niveaux de la formation professionnelle, des mesures nouvelles et spéciales devront être envisagées afin d'étendre la capacité d'accueil des entreprises.

Mais les entreprises ont-elles vraiment atteint leur limite quant à leur capacité d'accueillir des jeunes en formation? Certains analystes considèrent que le problème est mal posé. Même si on remarque actuellement un intérêt croissant pour l'alternance venant d'entreprises peu habituées à participer à la formation, on constate qu'actuellement les entreprises et les secteurs d'activité qui accueillent des jeunes en formation sont à peu près les mêmes, quel que soit le dispositif d'alternance. Malgré les efforts du gouvernement, les grandes entreprises et plusieurs secteurs d'activité restent fermés à l'alternance. «Sur le plan national, 20 % seulement des entreprises sont engagées dans des actions de formation en alternance»[49]. Il n'y aurait donc pas de saturation des entreprises, mais saturation de certaines entreprises seulement, trop sollicitées. L'extension de l'alternance suppose donc qu'on en arrive à convaincre un plus large bassin d'entreprises de jouer un rôle dans la formation professionnelle.

Les limites dans la capacité d'accueil des entreprises ont non seulement des conséquences sur le développement de la formation en alternance, mais elles influencent la qualité actuelle des stages. En effet, la rareté des lieux possibles de stages place les établissements scolaires dans une position de dépendance vis-à-vis des entreprises. Ainsi, même lorsque les périodes en entreprise sont sous contrôle scolaire, l'établissement se voit parfois obligé de faire des compromis s'il veut placer ses élèves en entreprise. C'est le cas particulièrement du bac professionnel qui exige pour l'obtention du diplôme que la formation en entreprise ait été suivie et réussie par l'élève. L'établissement scolaire peut par conséquent difficilement priver l'élève d'un stage en entreprise même si celui-ci s'avère moins formateur.

---

48. C'est la position du Haut Comité Éducation-Économie dans son rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, *op. cit.*

49. HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *op. cit.*, p. 143.

4.3 La capacité des entreprises de prendre en charge la formation initiale

Comme nous l'avons déjà souligné, il est clair aux yeux de la plupart des gens que les entreprises ne sont pas en mesure d'assumer de façon massive la formation initiale des jeunes. Ce n'est ni leur rôle, dit-on, ni de leur ressort.

Cependant, tout en voulant que l'école conserve la maîtrise de la formation, ils sont de plus en plus nombreux ceux qui considèrent que l'entreprise doit jouer un rôle important dans cette formation, qu'il s'agit là d'une condition essentielle à l'élévation du niveau de qualification de la population. On veut qu'elle participe à l'élaboration des contenus de formation, à la définition des diplômes, à la répartition et à l'implantation des formations; on veut en plus qu'elle devienne un lieu de formation[50]. Quelle est la nature précise des responsabilités que l'entreprise doit exercer dans la formation et jusqu'où ces responsabilités doivent-elles s'étendre, voilà des questions auxquelles on n'a pas fini de réfléchir en France.

Pour l'instant, certains mettent en doute la valeur formatrice des périodes en entreprise dont bénéficient les élèves et, surtout, la compétence du personnel des entreprises chargé d'accueillir, d'encadrer et de former les jeunes.

Force est de constater que la qualité des stages varie énormément, notamment selon les entreprises et les secteurs professionnels. Dans le secteur industriel, il semble que les stages du bac professionnel soient plutôt intéressants pour les élèves. Dans le secteur des services, la qualité des stages ne serait pas toujours très bonne. Enfin, dans le secteur du bâtiment, on dit que les stages sont une véritable mascarade: on s'arrange pour que les élèves ne dérangent pas le travail des employés; on leur fait faire des petits travaux, comme «tenir l'échelle ou la brouette»[51].

La qualité des stages varie aussi selon l'établissement scolaire et le personnel en charge de la supervision des stages. Certains enseignants ou enseignantes responsables de stages investissent beaucoup de leur temps pour établir une collaboration fructueuse avec les entreprises et pour s'assurer de la valeur des stages. D'autres, par contre, considèrent les stages en entreprise de leurs élèves comme une période de vacances pour eux.

---

50. HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *op. cit.*, p. 11.

51. C'est un exemple que des interlocuteurs nous ont donné pour illustrer la situation.

Le débat sur la qualité de la formation en entreprise porte surtout sur l'alternance scolaire, parce que la participation des entreprises dans la formation sous statut scolaire est plus nouvelle. On questionne la compétence du tuteur de formation et on dit que son rôle est mal compris par l'entreprise. Ainsi, le jeune stagiaire est souvent associé à un tuteur qui n'est pas dégagé du reste de ses activités professionnelles et est peu disponible[52].

Les critiques n'épargnent toutefois pas totalement l'apprentissage. Même si ce type de formation est ancien et assez reconnu, la compétence du maître d'apprentissage est quelquefois mise en doute. Même parmi les entreprises habituées à recevoir des apprentis, certaines auraient encore du travail à faire avant d'être en mesure de donner convenablement de la formation.

Pour que le débat sur la capacité des entreprises de prendre en charge la formation des jeunes puisse progresser, plusieurs sont d'avis que les responsabilités des entreprises dans l'acte de formation devront être mieux identifiées et distinguées en fonction du type d'alternance; on ne peut demander la même chose à l'entreprise selon que l'on vise l'insertion professionnelle du jeune, l'adaptation à un emploi ou l'acquisition d'une formation professionnelle initiale. Il faudra aussi clarifier ce que doivent être le tutorat et l'encadrement du stagiaire dans l'entreprise et faire des efforts explicites pour que ces fonctions soient intégrées à la vie normale de l'entreprise.

4.4 L'extension de l'alternance

Bien que, de façon générale, les divers groupes sociaux intéressés fassent la promotion de l'alternance, tous ne s'entendent pas sur l'ampleur à lui donner.

Suivant les recommandations du Haut Comité Éducation-Économie qu'il avait mandaté pour étudier la question de l'alternance à partir de 1984[53], le gouvernement français s'est orienté résolument vers le développement de l'alternance à tous les niveaux scolaires. Après avoir adopté les mesures dont nous avons fait état dans les pages précédentes, il a rendu publiques en février dernier les grandes lignes d'un plan de développement de l'apprentissage et des formations en alternance[54] dont l'objectif était «d'accroître d'au

---

52. HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *op. cit.*, p. 33.

53. Une partie de ces recommandations sont présentées dans le rapport du Haut Comité Éducation-Économie, *op. cit.*

54. Pour bien marquer la différence entre les deux modèles, on tient souvent à parler d'apprentissage *et* d'alternance.

moins 400 000 en cinq ans le nombre de jeunes entrant dans les formations en alternance»[55]. Les quatre orientations majeures de ce plan initié par le ministère de l'Éducation nationale étaient:

- de confier la coordination du développement de l'alternance à l'échelle locale;
- d'inciter les entreprises à s'intéresser davantage à la formation professionnelle des jeunes;
- d'améliorer les conditions de formation des jeunes;
- d'amener l'appareil éducatif à se mobiliser pour l'extension de l'alternance.

Par la même occasion, le gouvernement annonçait aussi que des mesures d'urgence avaient été prises au cours des mois précédents «pour relancer l'apprentissage et les formations en alternance organisées pour les établissements scolaires»[56].

Si l'application des mesures gouvernementales a été retardée par les changements politiques survenus en France au printemps dernier, le parti pris du gouvernement en faveur de l'alternance ne fait maintenant plus de doute et laisse entrevoir la poursuite du travail amorcé.

Une telle extension de l'alternance n'est cependant pas souhaitée par tous. D'une part, tout en étant favorables à l'alternance, des positions plus nuancées se font entendre. Certains groupes, comme les syndicats d'enseignants, ne veulent pas de n'importe quelle alternance. Du reste, ils souhaitent que son développement soit *progressif* et *réaliste*. En fait, s'ils considèrent que l'alternance scolaire doit être étendue graduellement, ils trouvent tout aussi important de s'assurer que, là où ils se font déjà, les stages en entreprise soient de véritables formations et que leur durée soit prolongée.

Il y a, d'autre part, des voix franchement réfractaires à l'extension de l'alternance. La Confédération générale du travail (CGT), par exemple, bien qu'en faveur de l'apprentissage avant sa rénovation en 1987, s'oppose à ce que ce système de formation fasse concurrence à la formation professionnelle initiale dispensée par l'Éducation nationale. Elle considère aussi que l'alternance ne résout pas les vrais problèmes - particulièrement celui de l'échec scolaire - et qu'elle contourne la vraie priorité qui est de rénover en profondeur le système de formation initiale[57].

---

55. «Le communiqué du conseil des ministres», *Le Monde*, vendredi 28 février 1992.

56. Le Monde, *op. cit.*

57. Lettre de la CGT présentée en annexe au rapport du Haut Comité Éducation-Économie, *op. cit.*

Malgré une tendance assez généralisée à promouvoir l'alternance, on constate donc qu'il n'y a pas unanimité sur l'ampleur à lui donner ni même sur la pertinence de la développer.

4.5 La cohérence du dispositif d'alternance

On assiste en France à une sorte d'éclatement des initiatives de formation en alternance. De toute évidence, il y a une certaine concurrence entre les formules existantes et une confusion quant au rôle que chacune est censée jouer.

Si plusieurs estiment que la diversité des formules et des modèles est souhaitable, on semble aussi convenir qu'il est temps de faire un bilan et d'assurer une cohésion du dispositif d'alternance. En effet, pour que l'alternance puisse générer les mérites qu'on lui prête, on juge nécessaire d'en arriver à éviter les concurrences inutiles, à développer une réelle complémentarité, à permettre à chaque partie de bien cerner son rôle[58]. Il faut faire en sorte que le choix d'une formule d'alternance ne repose pas sur des considérations administratives, mais sur les objectifs et les publics visés par ces formules.

Ainsi, après avoir mis l'accent sur le développement de mesures de toutes sortes et tout en voulant étendre l'application de l'alternance, la France semble maintenant rendue à l'étape de devoir mettre un peu d'ordre dans toutes ces initiatives afin de solidifier son dispositif d'alternance, d'en faire un tout cohérent.

5. DES QUESTIONS DE FOND

L'alternance est plus qu'une approche éducative, qu'une façon de faire de la formation; c'est une réponse que s'est donnée la société française à certains défis de notre temps. Son développement est intéressant en ce qu'il nous met sur la piste d'enjeux fondamentaux qui ne peuvent être saisis qu'à travers l'économie générale du système éducatif et de ses grandes problématiques. Au delà des considérations sur les formes de l'alternance et ses modalités d'organisation, nous nous arrêterons ici à quelques-unes des grandes questions auxquelles renvoie l'alternance.

5.1 La construction d'un partenariat école-entreprise

Ce qui est au coeur des transformations actuelles du système de formation est tout particulièrement le rapprochement entre l'éducation et l'économie ou, pour être plus

---

58. Haut Comité Éducation-Économie, *op. cit.*, p. 16.

précis, le développement d'un partenariat entre l'école et le monde professionnel. Pour assurer une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi, il est apparu nécessaire aux Français d'amener les entreprises à jouer un rôle plus consistant dans la formation des jeunes, de la définition des formations en passant par le processus d'orientation scolaire des jeunes jusqu'à l'acte de formation lui-même.

Même si les mécanismes de participation des entreprises au monde éducatif existaient déjà avant la multiplication des mesures d'alternance, le partenariat était très limité et le système éducatif était accusé d'être coupé de son environnement et d'offrir des formations inadéquates.

C'est ce rapprochement école-entreprise que visait principalement le développement de l'alternance. L'alternance ne constitue cependant qu'un des aspects de la construction de ce partenariat et non le seul mécanisme par lequel se vivent les relations entre l'éducation et le monde économique. De fait, d'autres formes de relations ont peu à peu été instaurées dans les années quatre-vingt entre le système éducatif et le monde professionnel[59]. Néanmoins, c'est surtout sur l'alternance qu'on a misé. Au cours des dernières années, l'alternance a même souvent été perçue comme *le* moyen par excellence pour résoudre la question de l'adéquation formation-emploi, à un point tel que plusieurs reprochent au débat d'avoir dérapé sur le moyen plutôt que sur la finalité.

Pourtant, non seulement l'alternance n'est pas l'unique voie dans laquelle peuvent être canalisées les relations école-entreprise, mais en plus l'expérience oblige à reconnaître que l'alternance n'est pas en mesure *à elle seule* d'établir ce partenariat. En effet, l'alternance n'a pas toute la fécondité qu'on lui prête ou, du moins, ne peut l'avoir *qu'à certaines conditions* difficiles à réunir.

Certes, l'alternance constitue sans l'ombre d'un doute une des voies fructueuses à suivre pour établir un partenariat école-entreprise. À ce jour, l'introduction de l'alternance scolaire a jeté les bases d'un dialogue nouveau entre les deux «mondes», et a permis de faire des pas considérables dans la direction voulue. De toute évidence, personne ne voudrait revenir en arrière. Toutefois, plusieurs affirment que, jusqu'à maintenant, il n'y a pas eu de révolution dans les relations école-entreprise. C'est d'ailleurs le principal reproche qui est fait au bac professionnel, considéré par ailleurs assez généralement comme une réussite.

---

59. La création, en 1986, du Haut Comité Éducation-Économie en est un exemple.

Les entreprises ne sont pas habituées à coopérer avec les milieux éducatifs, à s'engager dans la formation des jeunes. Et les établissements scolaires continuent de se comporter comme si la formation professionnelle servait d'abord à scolariser les jeunes et accessoirement à déboucher sur l'emploi[60]. En fait, dans les lycées où se pratique l'alternance, la tendance dominante reste l'application d'une pédagogie de type scolaire mais à temps partiel[61]. L'alternance est surtout une juxtaposition de périodes de formation dans des lieux différents, sans qu'il y ait suffisamment d'échanges, de mises en commun et de prises en compte du travail fait dans l'autre lieu. Il semble que la coopération est meilleure et plus facile lorsque l'établissement scolaire avait déjà établi une forme de relation avec le monde économique de sa région et lorsque la concertation déborde la seule alternance pour toucher à la dynamisation de l'ensemble d'un secteur professionnel[62].

L'implantation de formes d'alternance a montré combien il est difficile de modifier des façons de faire inscrites solidement dans les traditions. Malgré tout, le rapprochement entre l'éducation et l'entreprise est bel et bien amorcé en France et a de bonnes chances de se poursuivre. Sans constituer une solution miracle, comme certains l'espéraient, l'alternance a été sans contredit un élément déclencheur et restera un important moyen de réaliser ce partenariat.

5.2 La valorisation de la formation professionnelle

Un des enjeux actuels de l'évolution du système éducatif en France est la valorisation de la formation professionnelle. C'est en relation avec cet objectif que s'inscrit la volonté du gouvernement français de mettre en place un dispositif d'alternance qui ne soit pas qu'associé au traitement de l'échec scolaire.

En France, comme dans d'autres pays industrialisés, les jeunes ont graduellement délaissé la formation professionnelle courte pour se diriger vers les études générales. La valorisation de la formation professionnelle s'avère impérative, non seulement pour que les jeunes qui n'ont pas le goût ni les aptitudes pour des études longues s'y dirigent plutôt que d'aller sur le marché du travail sans qualification, mais aussi parce que l'industrie française a besoin de voir les jeunes se réconcilier avec les métiers. La valorisation de la formation

---

60. HILLAU, Bernard, dans «Réactions au point de vue de Bertrand Girod de l'Ain», *Savoir, Éducation Formation*, n° 2, avril-juin 1991, p. 274.

61. HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *op. cit.*, p. 21.

62. *Ibid.*, p. 23.

professionnelle est donc à la fois un moyen de hausser la scolarisation de la population et de répondre aux attentes des entreprises.

L'objectif du bac professionnel était justement de donner une meilleure chance aux élèves issus de l'enseignement technique court, d'en faire de véritables bacheliers et de tendre ainsi vers l'objectif du «80 % d'une classe d'âge au niveau du bac» que s'est fixé le gouvernement français. L'organisation de cette filière sur le modèle de l'alternance se voulait un facteur de motivation pour les jeunes, en se basant sur l'idée que la population visée souhaite être le plus proche possible de la réalité du marché du travail et qu'un enseignement pratique convient davantage à sa façon d'apprendre.

Il y a eu effectivement une réponse assez enthousiaste des jeunes au bac professionnel, mais pas au point de provoquer un renversement de situation. Malgré la popularité du bac professionnel, l'affluence continue de se situer plutôt du côté du bac général.

Trois phénomènes viennent contrecarrer l'influence positive que pourrait avoir le bac professionnel sur la valorisation de la formation professionnelle courte.

L'un d'eux est que le bac professionnel hérite de la connotation négative colportée par les diplômes de formation professionnelle du niveau V. En effet, les élèves qui se dirigent vers le bac professionnel sont le plus souvent des exclus du système scolaire, puisqu'il faut avoir fait le BEP auparavant pour être admis au bac professionnel et que cette filière du technique court est associée à l'échec scolaire. Les collégiens (1er cycle du secondaire) qui ont du succès poursuivent leurs études dans les lycées généraux et non dans le secteur professionnel. Le bac professionnel a donc un peu la couleur des parcours qui y conduisent.

Conséquemment, même si elle constitue un incitatif réel, l'alternance introduite dans le bac professionnel reste liée elle aussi au traitement de l'échec scolaire et à l'objectif d'insertion des jeunes en difficulté. Les choses commencent cependant à changer car le bac professionnel est tout de même plus valorisé que les diplômes de formation professionnelle de niveau V (CAP et BEP). Les élèves du bac professionnel, même s'ils ont un cheminement antérieur parsemé d'échecs, vivent à cette étape et souvent pour la première fois dans leur vie une orientation scolaire positive et non par défaut, ce qui les motive. Ils sont un peu considérés comme les «rescapés» parmi les exclus du système scolaire. En outre, le fait que l'alternance commence à se répandre dans les niveaux supérieurs de formation, et même sous la forme de l'apprentissage, devrait contribuer à donner une valeur plus positive à ce type de formation.

Un deuxième phénomène à signaler est celui de la surqualification des diplômés. Les entreprises tendent à considérer les détenteurs du bac professionnel comme de bons ouvriers qualifiés; au lieu d'embaucher des sortants du CAP ou du BEP, ils vont préférer les diplômés du bac professionnel pour faire le même travail et, parce qu'ils leur confient du travail d'ouvrier, ils ne veulent pas les rémunérer comme des techniciens. De plus, même si les possibilités de mobilité paraissent supérieures à celles des diplômés de niveau V, les perspectives de carrière des bacheliers ne semblent pas aussi alléchantes qu'on le laissait supposer. Ainsi, les détenteurs de bac professionnel qui, parallèlement à leurs efforts et leur acharnement, avaient cultivé des attentes élevées sont déçus lorsqu'ils sont confrontés à la réalité des entreprises. Cela en conduit plusieurs à vouloir continuer à l'enseignement supérieur. Le ministère de l'Éducation nationale fait donc face actuellement à des pressions pour créer des passerelles entre le bac professionnel et les diplômes de technicien supérieur. Il veut cependant éviter de transformer le bac professionnel en semi-professionnalisation[63], car «il glisserait insensiblement vers l'accueil de publics scolaires plus ambitieux (reculant les perspectives d'entrée sur le marché du travail), et deviendrait de moins en moins accessible au public des jeunes issus de CAP et de BEP»[64].

Le problème du bac professionnel en est un d'espace de qualification mal défini. En théorie, cette filière est censée combler des besoins de qualifications qui se situent entre l'ouvrier qualifié et le technicien ou le technicien supérieur, entre l'exécution et la conception. Bernard Hillau, responsable des enseignements technologiques à la Direction des lycées et des collèges du ministère de l'Éducation nationale, tente d'illustrer: «Ce nouvel espace de qualification est symbolisé, dans l'industrie, par le profil «technicien d'atelier». De l'ouvrier qualifié, il tire l'expérience originale du flux de production, du technicien, il tire l'approche analytique et formalisée du processus et des procédés, de l'agent de maîtrise, il tire l'approche gestionnaire»[65]. Malgré cet effort de clarification, il reste que, en pratique, il n'est pas démontré qu'il existe de manière significative un niveau IV de qualification professionnelle.

Un troisième phénomène important entraîné en partie par la création du bac professionnel est la tendance à la dévalorisation des filières de formation professionnelle plus courtes, particulièrement le CAP. Avant l'existence du bac professionnel, le CAP et le BEP avaient une valeur à peu près équivalente sur le marché du travail. En voulant ouvrir vers le haut

---

63. Comme cela s'est produit avec le bac technologique.

64. HILLAU, Bernard, *op. cit.*, p. 273.

65. GIROD DE L'AIN, Bertrand, «Les bacheliers professionnels s'inquiètent de leur avenir, Le désarroi des acharnés», *Savoir, Éducation Formation*, n° 2, avril-juin, 1991, p. 260.

la formation professionnelle, il semble que le CAP s'en soit trouvé «déclassé»[66]. Le BEP, parce qu'il conduit au bac professionnel et, par là même, à l'enseignement supérieur, est maintenant considéré comme une voie meilleure que le CAP; ce dernier diplôme devient un sous-produit du BEP, une voie vraiment réservée aux exclus.

La hiérarchisation de la formation professionnelle est renforcée par le fait que les entreprises tendent à embaucher des bacheliers professionnels pour exécuter des tâches qu'elles auraient auparavant confiées à des détenteurs de CAP ou de BEP.

En somme, la création du bac professionnel ne semble pas avoir résolu la question de la valorisation de la formation professionnelle courte mais plutôt avoir déplacé le problème.

66. Pour une analyse approfondie de ce phénomène, voir TANGUY, Lucie, *op. cit.*

CONCLUSION

L'alternance est généralement considérée en France comme un des éléments majeurs devant permettre le rapprochement entre le système éducatif et le monde économique et favoriser ainsi une meilleure adéquation entre l'emploi et la formation. Elle a été développée dans l'optique à la fois d'amener l'élévation du niveau de formation initiale des jeunes, de diminuer le nombre de jeunes sans qualification professionnelle et sans emploi et de mieux répondre aux besoins de compétences des entreprises.

Cela s'est traduit par la multiplication et la mise en place graduelle de formules d'alternance très diverses. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que le système éducatif français s'est engagé très significativement dans cette voie et a procédé en peu de temps à des changements auxquels ses traditions ne le préparaient guère. L'introduction de l'alternance dans les filières de formation professionnelle, la création d'un nouveau diplôme sur le modèle de l'alternance, l'adoption de mesures diverses d'encouragement à la généralisation de l'alternance et au développement de l'apprentissage, tous ces gestes se sont succédé au cours des quinze dernières années. Et, malgré les débats, les critiques et les résistances, le principe d'une coopération entre l'école et l'entreprise, voire d'une participation plus significative et plus directe de l'entreprise à la formation des jeunes a peu à peu été admis dans la plupart des milieux concernés.

Bien qu'il soit encore tôt pour faire des bilans définitifs, l'expérience semble montrer que l'alternance donne des résultats positifs sur plusieurs plans, ce qui justifie la poursuite de son développement. L'alternance a notamment permis d'instaurer des formes nouvelles de relations entre le système éducatif et le monde économique, de faire des pas indéniables vers un rapprochement.

L'expérience a aussi mis en évidence que l'alternance n'est pas une panacée, qu'elle nécessite du temps et des efforts en vue de réunir les conditions qui vont en assurer le succès. Le Haut Comité Éducation-Économie a bien résumé la chose: le développement de l'alternance suppose «dialogue, patience, volonté et moyens»[67]. À ce jour, l'alternance n'a pas été exploitée de façon optimale au plan pédagogique et la collaboration entre les partenaires a été plutôt limitée. Mais l'alternance scolaire est très récente et c'est en tirant les leçons de l'expérience acquise que les Français seront en mesure de tirer mieux profit des potentialités qu'elle recèle.

---

67. HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *op. cit.*, p. 7.

BIBLIOGRAPHIE

BOUYX, Benoît, *Les diplômes de l'enseignement technique*, ministère de l'Éducation nationale, mai 1990, 33 p.

BROCHIER, Damien, Jean-Pierre Froment et Alain d'Iribarne, «La formation en alternance intégrée à la production», *Formation Emploi*, avril-juin 1990, p. 3-19.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, *Un aperçu du système éducatif français*, Collection Vie scolaire, juin 1988, 70 p.

CHAMBRE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE DE PARIS, *L'alternance, Enjeu pour l'Éducation, Exigence pour l'entreprise, Actes du colloque*, jeudi 7 novembre 1991, Palais des Congrès de Paris, 30 p. (à part annexes).

COMBES, Marie-Christine, *Alternance et insertion professionnelle, Dossier de synthèse*, Collection des études, n° 36, mai 1988, 68 p.

COMBES, Marie-Christine, «La loi de 1987 sur l'apprentissage», *Formation Emploi*, n° 22, avril-juin 1988.

COMBES, Marie-Christine, «La loi de 1971 sur l'apprentissage: une institutionnalisation de la formation professionnelle», *Formation Emploi*, n° 15, juillet-septembre 1986, p. 18-32.

COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN, *École de la deuxième chance, L'avenir des formations professionnelles des jeunes, Rapport du groupe de travail*, Tome 1, Paris, La Documentation française, 1988, 228 p.

COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN, *École de la deuxième chance, La formation professionnelle à l'étranger, Quels enseignements pour la France*, Jean-Pierre Jallade, Tome 2, Paris, La Documentation française, 1988, 153 p.

DORAY, P. et C. DUBAR, «La formation en entreprise au Québec et en France: les enjeux actuels», *Revue internationale d'action communautaire*, printemps 1991, p. 41-51.

«Dossier: Les formations en alternance», *Actualité de la formation permanente*, n° 80, janvier-février 1986, p. 17-48.

Éducation économie, Revue du Haut Comité Éducation-Économie, n° 13, décembre 1991, 64 p.

GEM, *L'alternance, Quelques pistes de réflexion*, Groupe de travail n° 4, janvier 1992, 23 p.

RÉGINALD GRÉGOIRE INC., *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*, Conseil des collèges, Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial, avril 1992, 340 p.

HAUT COMITÉ ÉDUCATION-ÉCONOMIE, *D'autres lieux, d'autres cultures, Clés pour l'éducation de demain*, Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française, 1989, 198 p.

Intervention de Lionel Jospin, Ministre d'État, Ministre de l'Éducation nationale, Table ronde pour le développement de l'apprentissage et des autres formes d'alternance, 3 et 4 février 1992, 15 p.

Intervention de Madame Martine Aubry, Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, Table ronde pour le développement de l'apprentissage et des autres formes d'alternance, 3 et 4 février 1992, 18 p.

JALLADE, Jean-Pierre, *La formation en alternance des jeunes: Principes pour l'action*, CEDEFOP, Berlin, 1982, 99 p.

«Le baccalauréat professionnel», *Savoir Éducation Formation*, n° 2, avril-juin 1991, p. 241-460.

«Le baccalauréat professionnel MSMA», *Formation Développement*, Revue de l'ADEP, n° 83, 1990, 94 p.

«Le communiqué du conseil des ministres», *Le monde*, vendredi 28 février 1992, p. 20.

«Loi sur la formation professionnelle et l'emploi», *Uni Information*, n° 52, décembre 1991, p. 2-9.

«Loi du 31 décembre 1991, Innovation et mise en ordre dans la formation», *Information, documentation, études sur la formation*, n° 75, février 1992, p. 1-3.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Éducation et Formations*, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris, n° 30, janvier-mars 1992, 71 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Guide de la formation en entreprise, Baccalauréat professionnel Commerce et Services*, Collection guides pratiques, 19 p. (brochure).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Guide de la formation en entreprise, Baccalauréat professionnel Restauration*, Collection guides pratiques, 24 p. (brochure).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *L'Éducation nationale construit son avenir, 45 fiches pour comprendre le sens de l'action*, Paris.

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, *Les formations en alternance*, Ouvrage collectif, Paris, La Documentation française, 1992, 402 p.

MONACO, Antonio, *Les formations en alternance: Quelles problématiques?*, Groupe de recherche sur l'éducation et la formation (GREE), Université Nancy 2, Cahier 6, 1991, 24 p.

«Regard sur les I.U.T.», *Cégepropos*, avril 1992, p. 2.

TANGUY, Lucie, *L'enseignement professionnel en France, Des ouvriers aux techniciens*, Paris, P.U.F., 1991, 227 p.

TANGUY, Lucie, *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?*, Rapport du Secrétaire d'État à l'Enseignement technique, La Documentation française, Paris, 1991, 142 p.

VOISIN, André, *La formation professionnelle en France*, CEDEFOP, Berlin, 1987, 195 p.

ANNEXE 1

LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES LORS DU STAGE EN FRANCE

LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES LORS DU STAGE EN FRANCE

- Catherine Agulhon
  Chercheuse et professeur
  Université d'Amiens
  Spécialiste de l'alternance, particulièrement des rapports entre les entreprises et les établissements scolaires

- Marie-Christine Combes
  Chercheuse
  Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)
  Spécialiste de l'alternance, particulièrement de la question de l'apprentissage

- Bernard Hillau
  Secrétariat des commissions professionnelles consultatives
  Ministère de l'Éducation nationale
  Collaborateur de Benoît Bouyx (secrétaire général des CPC)
  A participé à la mise en place des bac professionnels

- Michèle Hong
  Conseillère en formation continue
  Direction des lycées et collèges
  Ministère de l'Éducation nationale

- Jean-Pierre Jallade
  Chercheur
  Institut européen d'éducation et de politique sociale
  Université Paris IX Dauphine
  Connaît les systèmes d'éducation en France et à l'étranger

- Corrinne Lespessaille
  Documentaliste
  Centre national des Arts et Métiers
  Responsable d'un ouvrage de référence important sur l'alternance

- Jean-Gabriel Meilhac
  Directeur
  Institut de formation par alternance Adolphe Chauvin (centre de formation des apprentis)

- Raymond Poupard
  Conseil national du Patronat français
  Direction de l'enseignement et de la formation

- Lucie Tanguy
  Chercheuse
  Centre national de recherches scientifiques (CNRS)
  A étudié l'alternance et l'évolution des diplômes de CAP et de BEP

- Jean-Claude Tricoche
  Secrétaire national
  Fédération de l'Éducation nationale

- M. Vigny
  Proviseur dans un lycée polyvalent situé en périphérie de Paris
  A travaillé à la mise en place des premiers programmes de bac professionnel dans son établissement

ANNEXE 2

RENSEIGNEMENTS SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

QUELQUES-UNES DES FILIÈRES DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Certificat d'aptitudes professionnelles – CAP

Premier diplôme professionnel d'ouvrier ou d'employé qualifié – niveau V
Durée: 2 ou 3 ans
Lieu: lycée professionnel
Condition d'entrée: 2 ou 4 ans de collège

Brevet d'études professionnelles – BEP

Diplôme d'études professionnelles, niveau V[1]
Durée: 2 ans
Lieu: lycée professionnel
Condition d'entrée: 4 ans de collège ou CAP

Baccalauréat professionnel

Diplôme professionnel de niveau IV; dernière étape de l'enseignement technique court
Durée: 2 ans
Lieu: lycée professionnel
Condition d'entrée: BEP[2]

Baccalauréat général

Diplôme d'études générales de niveau IV; conduit aux études supérieures
Durée: 3 ans
Lieu: lycée général
Condition d'entrée: 4 ans de collège

Brevet de technicien supérieur - BTS

Diplôme d'études techniques supérieures - niveau III
Durée: 2 ans
Lieu: sections de technicien supérieur dans les lycées
Condition d'entrée: baccalauréat général ou technologique; en principe le bac professionnel y donne accès, mais en pratique les passerelles ne sont pas encore assurées

Diplôme universitaire de technologie - DUT

Diplôme d'études techniques supérieures - niveau III
Durée: le plus souvent 2 ans, parfois 3 ans
Lieu: instituts universitaires de technologie (IUT)
Condition d'entrée: même chose que pour le bts

---

1. Le BEP est plus ou moins considéré comme supérieur au CAP simplement parce que les conditions d'entrée sont légèrement plus sévères. «Les experts prévoyaient que ce diplôme allait remplacer le CAP et constituer la nouvelle qualification renforcée de niveau V» (GIROD DE L'AIN, Bertrand, *op. cit.*, p. 243). Dans les faits, cela ne s'est pas produit.

2. Les élèves du bac professionnel peuvent avoir fait auparavant le collège et le BEP; ils peuvent aussi avoir fait le collège, le CAP et ensuite le BEP.

NOMEMCLATURE DES NIVEAUX DE FORMATION[3]

Niveau VI : Sorties du premier cycle du second degré (6e, 5e, 4e) et des formations pré-professionnelles en un an (CEP, CPPN et CPA).

Niveau V bis : Sorties de 3e et des classes du second cycle court avant l'année terminale.

Niveau V : Sorties de l'année terminale des cycles courts professionnels et abandons de la scolarité du second cycle long avant la classe terminale.

Niveau IV : Sorties des classes terminales du second cycle long et abandons des scolarisations post-baccalauréat avant d'atteindre le niveau III.

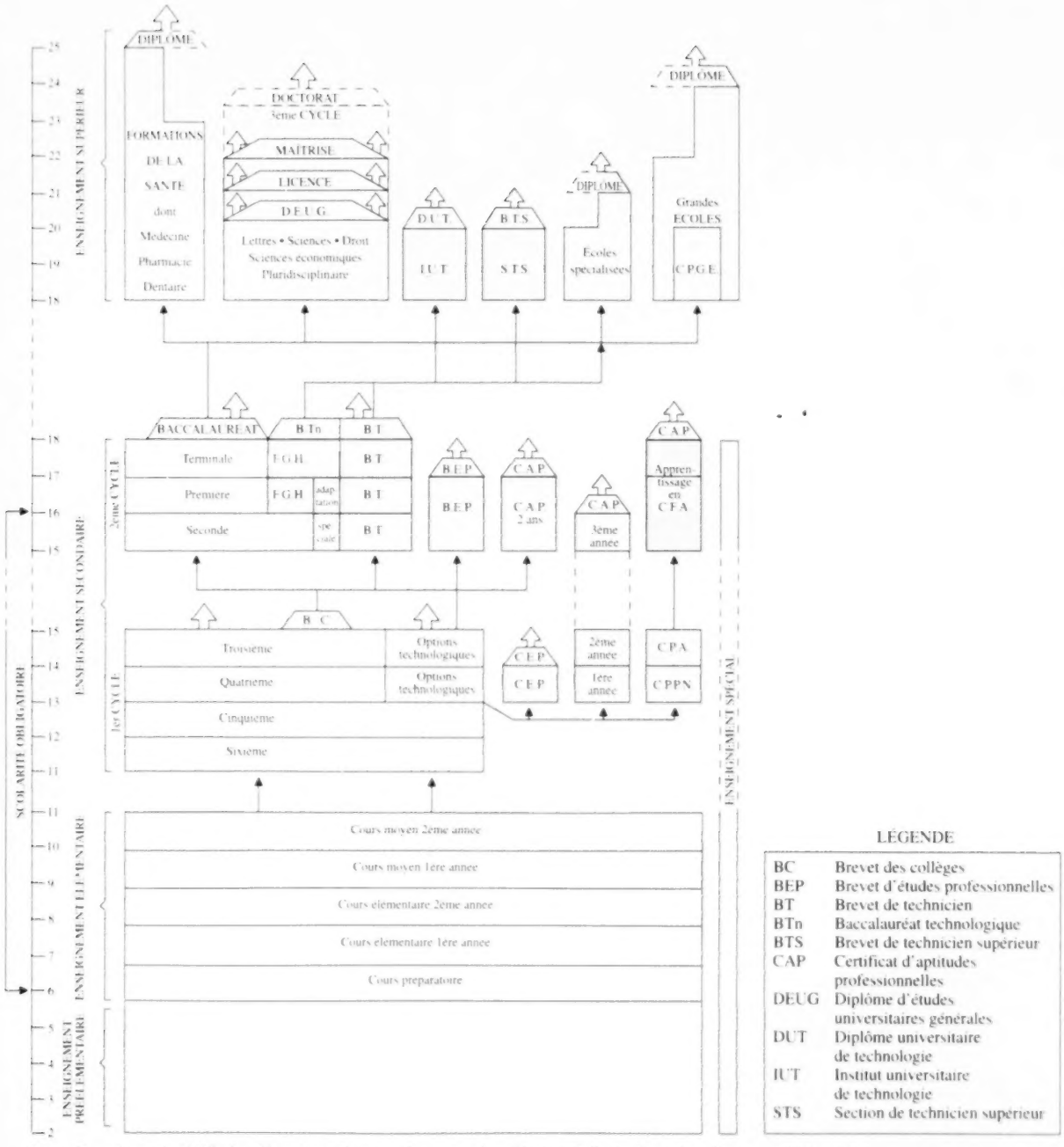
Niveau III : Sorties avec un diplôme de niveau bac + 2 ans (DUT, BTS, instituteurs, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales, etc.).

Niveau II + I : Sorties avec un diplôme de second ou troisième cycle universitaire, ou un diplôme de grande école.

---

3. Source: VOISIN, André, *La formation professionnelle en France*, CEDEFOP, Berlin, 1987.

ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF



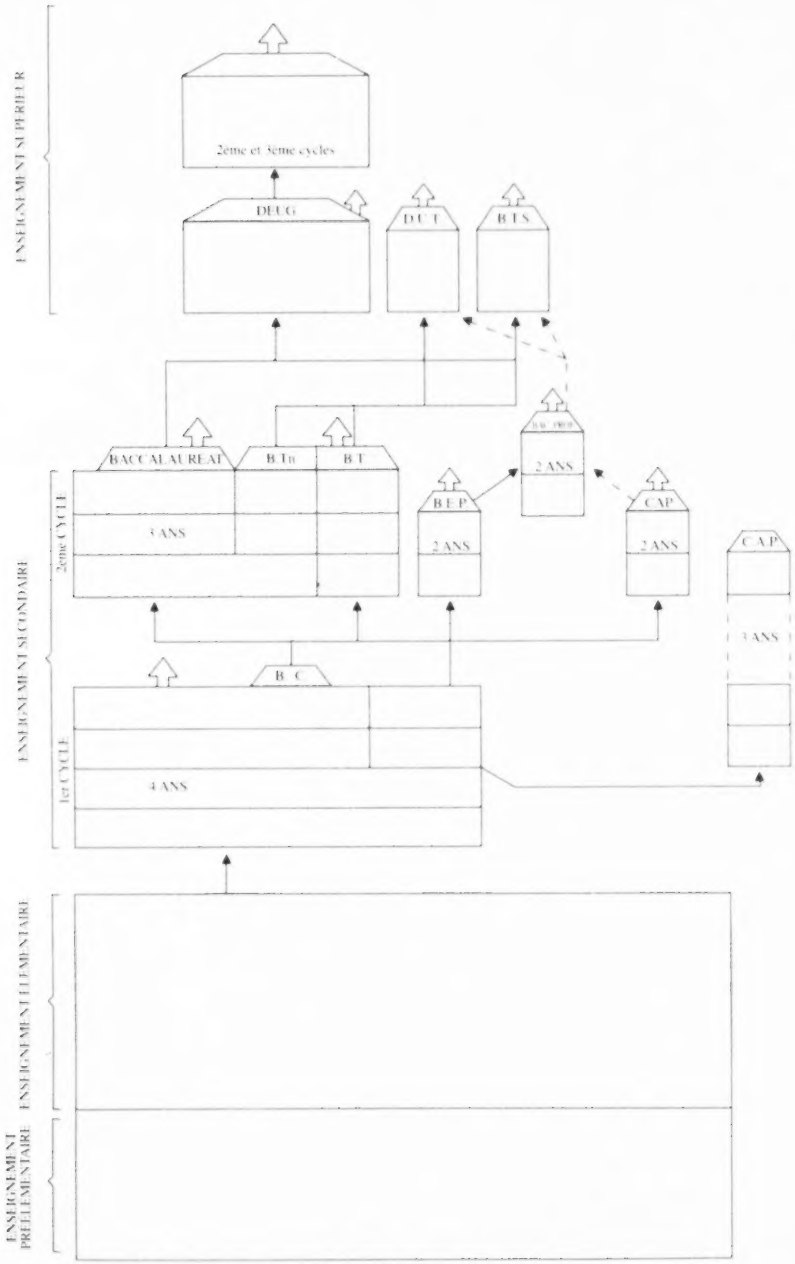
LÉGENDE

BC	Brevet des collèges
BEP	Brevet d'études professionnelles
BT	Brevet de technicien
BTn	Baccalauréat technologique
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitudes professionnelles
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DUT	Diplôme universitaire de technologie
IUT	Institut universitaire de technologie
STS	Section de technicien supérieur

Source: Centre international d'Etudes pédagogiques, *Un aperçu du système éducatif français*, Collection Vie scolaire, France, juin 1988, p. 14.
Note: La filière du brevet professionnel n'apparaît pas dans ce tableau.

BEST COPY AVAILABLE

SCHÉMA SIMPLIFIÉ INTÉGRANT LA FILIÈRE DU BAC PROFESSIONNEL



Note. Les pointillés indiquent que l'accès est en principe possible mais qu'il est plutôt exceptionnel en pratique (surtout en ce qui concerne le passage du CAP au BAC professionnel).

ANNEXE 3

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES FORMES D'ALTERNANCE EN FRANCE

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES FORMES D'ALTERNANCE

	Caractéristiques générales	Dates clés	Objectifs	Population concernée	Entreprises, secteurs d'activité concernés	Maîtrise du dispositif d'alternance
Apprentissage	• contrat de travail • 1 à 3 ans • 400 heures de formation par an pour le niveau V • temps réparti également entre CFA et entreprise lorsque niveau IV • rémunération en % du salaire minimum conventionnel de l'emploi (SMIC)	• loi de 1971 • loi de 1987	• formation initiale conduisant à un diplôme de l'Éducation nationale	• grande majorité de l'effectif préparé CAP • 16/25 ans	• concentré dans de petites entreprises artisanales et dans les metiers de l'alimentation, du commerce, du bâtiment...	• l'entreprise prend initiative de la formation et choisit un CFA parmi ceux qui sont conventionnés • l'entreprise est placée en principe sous le contrôle pédagogique des inspecteurs de l'Éducation nationale
Séquences éducatives	• stages en entreprise • durée maximum de 10 semaines réparties en plusieurs périodes • durée réelle moyenne de 2 à 3 semaines • statut scolaire • pas de rémunération	• créées en 1979	• pas vraiment de la formation ; plutôt de la familiarisation avec l'entreprise dans un but d'orientation professionnelle	• élèves préparant un CAP ou un BEP dans un lycée professionnel	• principalement secteur tertiaire • petites et moyennes entreprises	• stage sous responsabilité exclusive de l'établissement scolaire
Bac professionnel (en lycée professionnel)	• stages en entreprise de 12 à 24 semaines réparties en plusieurs périodes tout au long des 2 ans que dure la formation • durée réelle de 16 semaines en moyenne • statut scolaire • pas de rémunération	• créé en 1985	• formation professionnelle initiale • conduit au bac professionnel	• élèves de lycée professionnel préparant le bac professionnel • élèves ayant d'abord fait le BEP		• stage sous responsabilité exclusive de l'établissement scolaire • évaluation du stage faite par l'établissement • réussite conditionnelle à l'obtention du diplôme
Formations complémentaires d'initiative locale (FCIL)	• formations d'une durée de 3 à 9 mois • au moins le 1/3 du temps en établissement scolaire, le reste en entreprise • dans les faits, alternance pas toujours appliquée selon normes établies • statut scolaire • pas de rémunération	• créées officiellement en février 1985	• formations post-initiales visant l'adaptation à l'emploi • répondent à des besoins locaux	• diplômés de niveau V surtout et un peu de niveau IV	• petites et moyennes entreprises • secteur secondaire • souvent des formations reliées aux nouvelles technologies	• initiative et contrôle appartiennent à l'établissement scolaire
Contrat de qualification	• contrat de travail • 6 à 24 mois • au moins 25 % du temps consacré à la formation dans un CFA • statut de salarié • rémunération proportionnelle au SMIC	• accord interprofessionnel de 1983 • loi du 24 février 1984	• en théorie formation initiale visant acquisition d'une qualification professionnelle • en pratique, souvent post-initiale • formule la plus proche de l'apprentissage • conduit à un diplôme reconnu ou titre homologué ou qualification reconnue par convention collective	• 16/25 ans • majoritairement effectif ayant scolarité de niveau V ou moins	• petites et moyennes entreprises • services marchands, commerce, etc.	• maîtrise du dispositif est en principe paritaire (i.e. contrôlé par les partenaires sociaux) • en pratique, maîtrise appartient pour beaucoup à l'entreprise • cependant, lorsque vise diplôme reconnu, système proche de l'apprentissage
Contrat d'adaptation	• contrat de travail • durée déterminée (6 mois et plus) ou indéterminée • 200 heures de formation minimum • statut de salarié • rémunération proportionnelle au SMIC	• même chose que contrat de qualification	• formation complémentaire à la qualification initiale • vise l'adaptation à l'emploi et l'insertion professionnelle	• 16/25 ans • dans les faits, population plus âgée que celle du contrat de qualification • majoritairement scolarité de niveau V ou moins	• même chose que contrat de qualification	• maîtrise du dispositif est en principe paritaire • en pratique, fortement contrôlé par l'entreprise
Stages d'initiation à la vie professionnelle (SIVP) (récemment renommés contrats d'orientations)	• stages en entreprise • 3 à 6 mois • pas de contrat de travail, statut de stagiaire • rémunération assurée par l'Etat et l'entreprise • 75 heures minimum de suivi par un organisme ad hoc sous le contrôle de Agence nationale pour l'emploi (ANPE) • pas de la vraie alternance	• accord interprofessionnel de 1983 • loi de février 1984 • loi sur la formation professionnelle et l'emploi de 1991	• s'adresse à des jeunes ayant des difficultés d'insertion professionnelle • ne comporte pas vraiment de formation ; s'agit plutôt de réaliser un contact avec la vie de l'entreprise	• 16/25 ans • majoritairement scolarité de niveau V ou moins	• petites et moyennes entreprises • services marchands, commerce, etc.	• maîtrise du dispositif est paritaire

BEST COPY AVAILABLE

TITRES DÉJÀ PARUS DANS LA COLLECTION

Réflexion sur la gestion en période de décroissance.
Jean Bouchard, Roger Demeule, Lucien Lelièvre

Les CEGEP, collèges d'État ou établissements autonomes?
Robert Isabelle

Le partage du pouvoir dans les CEGEP: le rôle du conseil d'administration.
Le Groupe Connexe

La relation CEGEP-milieu: entre le discours et la réalité.
René Lapierre

Relever des défis, trouver des solutions. Réflexions sur la formation professionnelle des jeunes.
Margaret Whyte

Le régime d'aide financière aux étudiants du postsecondaire.
Charles Larochelle

Évaluer l'état de l'éducation. Étude de système.
Paul-Émile Gingras

Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial.
Pierre Côté

La participation étudiante aux activités parascolaires et aux instances des collèges.
Charles Larochelle

La richesse éducative des stages.
Linda Bourget

Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.
Réginald Grégoire, Gaston Turcotte, Guy Dessureault

Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep, 1983-1984.
Annexe statistique de l'Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.
Bertrand Simpson

Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps.
Marcel LaRue, Margaret Whyte

L'éducation des adultes au collégial: en état de développement?
Paul Bélanger, Ndia-Bintu Kayembe

L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays.
Réginald Grégoire inc.

Mutations des rôles techniques et formation.
Hélène Pinard